

NÄR SPRÅKET INTE RÄCKER TILL

**Användning av kommunikationsstrategier i samtal hos inlärare
på årskurs sex och nio samt gymnasiet**

Terhi Maunumäki & Netta Pihlajamäki

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kielten ja viestintätieteiden laitos
Terhi Maunumäki & Netta Pihlajamäki	
När språket inte räcker till – Användning av kommunikationsstrategier i samtal hos inlärare på årskurs sex och nio samt gymnasiet	
Ruotsi	Pro Gradu - tutkielma
Huhtikuu 2019	Sivumäärä 85
<p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppijat kuudennella ja yhdeksännellä luokalla sekä lukiossa käyttävät erilaisia kommunikaatiostrategioita. Strategioiden käytön fokus on ongelmakohtissa, esimerkiksi puheen katkoissa. Tarkoituksena on lisäksi arvioida oppijoiden kielitaitoa Eurooppalaisen viitekehyksen arviointiasteikon avulla. Vertailemme myös kommunikaatiostrategioiden käyttöä eri luokka-asteiden välillä sekä vertailemme oppijoiden kielitaitoa EVK-taitotasoaasteikolla.</p> <p>Tutkimuksen teoriapohjana käytetään kommunikaatiostrategioiden erilaisia määritelmiä, Canale ja Swainin määritelmää kommunikatiivisesta kompetensista sekä EVK:ta. Lyhyesti esitellään myös keskeiset piirteet toisen kielen oppimisesta sekä oppijakielestä. Aikaisemmat tutkimukset keskittyvät suulliseen kielitaitoon opetuksessa. Tutkimuksessa käytetään monimetodologista lähestymistapaa. Tutkimuksen metodeina olivat sisältö-, diskurssi- ja keskusteluanalyysi. Materiaalinkeruumetodi on videointi.</p> <p>Keskeisimmät tulokset tutkimuksessa osoittavat, että strategioita käytettiin paljon. Eniten käytetyt strategiat olivat tauot ja diskurssipartikkelit. Lisäksi käytettiin transferia äidinkielen lisäksi paljon myös englannista. Lukiolaiset käyttivät paljon yksinkertaistamista. Sanan tai tavun pidentämistä ei käytetty juuri lainkaan. Lähes kaikki lukiolaiset saavuttivat EVK:n taitotason B2. Sitä vastoin, yhdeksäsluokkalaiset saavuttivat EVK:n taitotason A2, joka oli odotettua matalampi. Saman tason saavuttivat myös kuudesluokkalaiset.</p>	
Kommunikaatiostrategia, kommunikaatio, vuorovaikutus, suullinen kielitaito	
Kommunikationsstrategi, kommunikation, interaktion, muntlig språkfärdighet	
Säilytyspaikka: JYX	

INNEHÅLL

1. INLEDNING	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	8
1.2 Centrala begrepp	9
1.3 Disposition	11
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	12
2.1 Språkfärdighet och språkkunskap	12
2.2 Andraspråksinläring och interimspråk	13
2.3 Kommunikationsstrategier hos andraspråksinlärare	14
2.3.1 Språkliga strategier	16
2.3.2 Icke-språkliga strategier	20
2.3.3 Personlighetsfaktorer	21
2.4 Den gemensamma europeiska referensramen för språk.....	22
2.4.1 Individens generella kompetenser.....	24
2.4.2 Kommunikativ språklig kompetens	26
2.5 Tidigare forskning.....	28
3. METOD OCH MATERIAL	35
3.1 Metod	35
3.2 Material	37
3.2.1 Uppgift för samtalet i studien.....	38
3.2.2 Pilotundersökning	39
3.2.3 Informanter	39
4. ANALYS OCH RESULTAT.....	42
4.1 Vilka kommunikationsstrategier använder inlärarna när språket inte räcker till?.....	42
4.1.1 Generaliseringar	44
4.1.2 Omskrivningar	45
4.1.3 Förenklingar	47
4.1.4 Transfer	48
4.1.5 Betoning och förlängning.....	51
4.1.6 Pauser och diskurspartiklar	52
4.1.7 Repetition.....	54
4.1.8 Stöttning.....	55
4.1.9 Icke-språkliga strategier	56
4.2 Var placerar sig inlärare på GERS-skalan?.....	58
4.2.1 Språknivå av inlärare på årskurs 6	58

4.2.2	Språknivå av inlärare på årskurs 9	59
4.2.3	Språknivå av inlärare i gymnasiet	60
4.3	Hurdana skillnader och likheter finns mellan årskurserna sex, nio och gymnasiet?.....	62
4.3.1	Kommunikationsstrategier	62
4.3.2	Den gemensamma europeiska referensramen för språk.....	65
5.	DISKUSSION	66
5.1	Diskussion av resultat	66
5.2	Förslag till fortsatta studier	69
5.3	Validitet och reliabilitet	70
6.	SAMMANFATTNING OCH SLUTORD	72
	LITTERATUR	74

1. INLEDNING

I denna avhandling kommer vi att presentera vår undersökning om finskspråkiga elevers muntliga kommunikativa språkfärdighet i svenska språket på grundskolans årskurser sex och nio samt gymnasiet. Vi är båda blivande språklärare med huvudämnet svenska och därför var vår utgångspunkt att undersöka ett undervisningsrelaterat fenomen. Vi valde att undersöka muntliga färdigheter för att vi båda anser att de är en viktig del av språkkunskaper och vi vill framhäva det i vår egen undervisning. Vi anser att muntliga färdigheter är grunden för en funktionell språkkunskap samt kommunikation och de flesta som kan tala kan också läsa men inte nödvändigtvis tvärtom. Det är just muntliga färdigheter som har en stor betydelse i vardags- och arbetslivet.

Tiittula (1992) konstaterar att talat språk är var och ens egendom medan skrivet språk inte är det. Vi framhåller att det inte finns lika stränga regler i talat språk som det finns i skrivet språk och alla har sitt eget sätt att tala. Tiittula (1992) noterar att alla världens språk inte har ett eget skriftsystem och det finns stora skillnader i behärskning av skriftliga kunskaper. 30 % av världens vuxna befolkning kan inte skriva eller läsa och en del av de resterande är så kallade funktionellt icke-läskunniga, det vill säga deras läs- och skrivförmåga motsvarar inte de krav som samhället ställer. Tal är primärt språk för det föregår skrivet språk både historiskt sätt och hos en individs utveckling. Efter att skrivet språk hade skapats, lever det vid sidan om det talade språket och utvecklar drag som är okända för tal samt möjligen påverkar det. Kunskaper att tala är en oavskild del av människans person och vardagskunskap. Talat språk lärs ofta omedvetet och automatiskt, medan skrivet språk lärs medvetet, vanligtvis i skolan. (Tiittula 1992: 16-17)

I det finska samhället beaktas det muntliga språkfärdigheten som en självklarhet för att det förväntas av alla. Skolplikten garanterar att eleverna lär sig att läsa och skriva på finska men i det andra språket eller främmande språk kan det förekomma stora skillnader i färdigheter. Enligt vår egen uppfattning och erfarenhet har formell undervisning sedan länge koncentrerat sig på de skriftliga kunskaperna även om talat språk är mer naturligt för människan.

Ämnet har också stor samhällsrelevans. De nya grunderna för läroplanen för både grundläggande och gymnasieutbildningen (GLGU 2014 & GLGY 2015) trädde i kraft år 2016 och de båda lyfter starkare fram medvetenhet om betydelsen av muntliga språkfärdigheter än tidigare. Målen för undervisningen i Grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen 2004 är att eleven kan berätta om sig själv och kommunicera i vanliga talsituationer med hjälp av samtalspartnern (GLGU 2004: 123). I den gamla läroplanen använder man begrepp som *viestiä* och *kertoa*¹, medan den nya läroplanen explicit nämner muntlig kommunikation och interaktion. En stor förändring i den nya läroplanen är att undervisning i medellång svenska börjar redan i årskurs sex istället för årskurs sju.

I GLGY (2015) betonas muntliga språkfärdigheter mer än tidigare. På kurserna övas både muntlig och skriftlig interaktion mångsidigt, men betoning kan variera kursvis (GLGY 2015: 91). Muntliga språkfärdigheter nämns också i samband med flera kursbeskrivningar och det erbjuds även en skild muntlig kurs, vilket inte ingick i den tidigare läroplanen.

Från och med 2017 har en arbetsgrupp vid Undervisnings- och kulturministeriet arbetat med en reform av studentexamen. En stor del av reformen är övergång till elektroniska studentexamen (Westerlund 2017). I samband med reformen förbereds också ett muntligt prov som en del av studentexamen (Paastela 2017). På grund av denna förändring är undervisning i muntliga språkfärdigheter ännu viktigare. I framtiden kommer högskolorna också i ökad utsträckning att utnyttja studentexamen vid antagningen av nya studenter.

”Högskolorna ökar användningen av studentexamen vid --- I framtidens arbetsliv är de sociala färdigheterna och interaktionsfärdigheterna allt viktigare. Muntliga prov skulle vara ett naturligt utvecklingssteg. Bedömning av den muntliga språkkunskapen skulle styra gymnasieundervisningen till att stärka studerandenas praktiska språkkunskaper, internationella färdigheter och beredskap att använda språket, sade undervisnings- och kulturminister Sanni Grahn-Laasonen.” (Undervisnings- och kulturministeriet, 2017)

Muntliga språkfärdigheter är en viktig del av språkundervisning och studerande får en mer omfattande möjlighet att visa sina språkkunskaper i ett muntligt prov som en eventuell del av studentexamen (Undervisnings- och kulturministeriet 2017). Ett muntligt prov som en del av

¹ Kommunicera och berätta

studentexamina skulle öka betydelsen av undervisningen i muntliga språkfärdigheter (Nurmi 2017). Ett muntligt prov i det andra inhemska och främmande språk skulle kunna tas i bruk som tidigast år 2022 och det skulle ersätta det muntliga provet i det andra inhemska språket (Undervisnings- och kulturministeriet 2017).

Även om muntliga språkfärdigheter och ett muntligt prov i studentexamen har varit ett diskuterat ämne under de senaste åren, är det ändå inte ett nytt fenomen. Redan 1993 konstaterade Takala (1993) att det finns ett behov att främja inlärares kommunikativa språkfärdigheter. Utveckling krävs speciellt i undervisning och bedömning av talat språk. Yli-Renko (1989) (refererad i Takala 1993: 30) gjorde en studie där det kom fram att även gymnasiestuderande tyckte att det skulle vara viktigt att ha ett muntligt prov i studentexamen (Takala 1993: 30). Så tidigt som 1988 grundades det en arbetsgrupp vars uppgift var att ta reda på och göra ett förslag om ett muntligt prov som en del av studentexamen (Takala 1993: 35).

Mustaparta (2015) lyfter fram den finska termen *kielikasvatus* som också har en stor roll i GLGU. Begreppet är svårt att översätta till andra språk utan att betydelsen ändras men den svenska versionen av GLGU 2014 kallar det "språkpedagogik och språkutveckling" (Mustaparta 2015: 10). Mustaparta (2015) konstaterar att språkpedagogik och språkutveckling innebär mål och innehåll tillhörande undervisningens värdegrund som är, till exempel äkta interaktion, social gemenskap och respekten för kulturell mångfald. Mustaparta (2015: 11-12) konstaterar att språkkunskap är viktigt i undervisningen men idealet är inte längre inföddlikt tal. Skriftlig behärskning av ett språk ger inte en omfattande bild av inlärares färdigheter. En del av inlärnarna klarar sämre av skriftliga prov men gör samma uppgifter bättre muntligt eller tvärtom. En del av språkinläring är utveckling av språkkänslan. Den kräver mycket input och i synnerhet egen muntlig produktion för det bygger modeller av hur språket fungerar. Inlärnarna borde uppmuntras att tala andra språk oavsett om talet inte är meningsfullt och strukturerat eller uttalet är bristfälligt. (Mustaparta 2015: 64)

I början av språkinläring är orsaken för missförstånd oftast okända ord istället för okända strukturer. Nya strukturer övas och tillägnas småningom när ordförrådet blir bredare samtidigt som interaktionsfärdighet i olika situationer utvecklas. (Mustaparta 2015: 44-45). Enligt Mustaparta borde inlärare ha möjlighet att öva olika kommunikationsstrategier som

omskrivningar, gester och transfer för att kompensera bristfälliga språkkunskaper i språkundervisningen. När samtalspartner inte har färdiga repliker är det verkligen viktigt att kunna förstå varandra för att diskussionen kan fortsätta. (Mustaparta 2015: 104)

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Istället för att undersöka muntliga språkfärdigheter som en helhet vill vi mer specifikt fokusera på kommunikativ språkfärdighet och interaktion mellan inlärare. Vi anser att kommunikativ språkfärdighet är en viktig del av muntliga språkfärdigheter. I vår undersökning vill vi fokusera på interaktionen och kommunikationen mellan inlärare snarare än att fokusera på språkets grammatiska korrekthet eller uttal. Det som är det viktigaste är att inlärare förstår varandra och budskapet går fram. Det som dessutom intresserar oss är vilka kommunikationsstrategier — språkliga och icke-språkliga — inlärare använder som hjälpmedel i samtalssituationen.

Vår undersökning ger en bild av inlärares muntliga språkfärdigheter på årskurserna sex, nio och gymnasiet samt information om vilka kommunikationsstrategier de har förmåga att använda. Våra resultat kan användas för att främja undervisning i kommunikativa språkfärdigheter i framtiden för att det är viktigt att undervisa kommunikationsstrategier, speciellt i muntligt kommunikation.

Våra forskningsfrågor är följande:

1. Vilka kommunikationsstrategier använder inlärarna när språket inte räcker till?

Hurdana språkliga och icke-språkliga medel använder inlärarna när de stöter på problem i samtalet? Som problempunkter räknas avbrott i samtalet, brister i språkfärdighet som orsakar missförstånd. Främjar inlärarna förståelse av sig själva och samtalspartnern med hjälp av olika kommunikationsstrategier?

2. Var placerar sig inlärarna på GERS-skalan?

GERS-skalan är mycket använd, jämförbar med andra skalor och tydlig. Den innehåller en färdig bedömningstabell, så det är lätt att bedöma inlärarnas muntliga färdighetsnivå. I ett visst skede borde inlärare vara på en viss nivå på skalan, så det är intressant att se om inlärare faktiskt når den nivån. GERS-skalan är objektiv och fokuserar bara på språkkunskaper och är därför mer pålitlig än bedömningsskalan i GLGU.

3. Hurdana skillnader och likheter finns mellan årskurserna sex, nio och gymnasiets kurs åtta?

Vi kommer att jämföra användningen av olika kommunikationsstrategier mellan de ovannämnda nivåerna. Jämföra hur informanterna placerar sig på GERS-skalan till läroplanens förväntningar.

1.2 Centrala begrepp

De begrepp som vi använder i vår avhandling kan definieras på flera olika sätt. För att undvika mångtydighet och missförstånd ger vi definitioner av de här begreppen i tabellen nedan (se tabell 1). Begreppen som definieras är *kommunikation*, *interaktion*, *språkkunskap*, *språkfärdighet*, *språkliga strategier* och *icke-språkliga strategier*. Definitionerna är våra egna och hur vi använder dessa begrepp i vår avhandling. Tabellen innehåller begreppen på både svenska och finska samt en kort förklaring på svenska.

Tabell 1: Centrala begrepp

Svenska	Finska	Definition
<i>Kommunikation</i>	<i>Kommunikaatio</i>	Innehåller bara det talade språket.
<i>Interaktion</i>	<i>Vuorovaikutus</i>	Innehåller både det talade språket och icke-språkliga medel.
<i>Språkkunskap</i>	<i>Kielitieto</i>	Språk som en helhet, som innehåller allt kunskap om och i språk.
<i>Språkfärdighet</i>	<i>Kielitaito</i>	En mindre del av språkkunskapen, till exempel den muntliga eller grammatiska delen.
<i>Språkliga strategier</i>	<i>Kielelliset strategiat</i>	Alla kommunikationsstrategier med något slags ljud.
<i>Icke-språkliga strategier</i>	<i>Ei-kielelliset strategiat</i>	Kommunikationsstrategier utan ljud.

1.3 Disposition

Ovan har vi gått igenom bakgrunden och motiveringen för valet av vårt ämne. Vi har också presenterat vårt syfte och forskningsfrågorna samt definierat kort de centrala begreppen. Härnäst ska vi presentera de teoretiska utgångspunkterna för vår studie. I kapitel 2 definierar vi språkfärdighet och språkkunskap samt hur de skiljer sig från varandra. Därefter tar vi upp det centralaste inom andraspråksinlärning och interimspråk. Detta följs av definition och genomgång av kommunikationsstrategier, vilket är tyngdpunkten i vår studie. Till sist presenterar vi den gemensamma europeiska referensramen för språk samt några tidigare studier inom muntlig språkfärdighet i undervisning. I kapitel 3 presenterar vi metoden och materialet i vår studie. Efter detta i kapitel 4 redogör vi för vår analys och våra resultat. Vi börjar med kommunikationsstrategier vilket följs av informanternas placering på GERS-skalan. Till slut gör vi en kort jämförelse mellan de olika årskurserna vad gäller användning av kommunikationsstrategier och deras placering på skalan. Slutligen sammanfattar och diskuterar vi våra resultat samt ger några förslag till fortsatta studier.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel går vi igenom de teoretiska utgångspunkterna för vår studie. I kapitel 2.1 presenterar vi kort definitioner för språkfärdighet och språkkunskap. För språkkunskap har vi valt definitionen av Michael Canale och Merrill Swain (1980) samt Michael Canale (1983) för att de koncentrerar på den kommunikativa språkkunskapen. I kapitel 2.2 sammanfattar vi det centrala inom andraspråksinlärning och interimspråk. Därefter i kapitel 2.3 definierar vi kommunikationsstrategier samt presenterar de olika strategierna som vi kommer att analysera. I kapitel 2.4 presenteras den gemensamma europeiska referensramen för språk, hur den definierar språk samt beskrivning av färdighetsnivåerna. Till sist presenterar vi tidigare forskning inom muntlig kommunikation i undervisning.

2.1 Språkfärdighet och språkkunskap

Chomsky (1965) gör en skillnad mellan *kompetens* (eng. competence) och *performans* (eng. performance). Kompetens innebär inlärarens kunskap om grammatiska regler medan performans är själva användningen av språket i kommunikation. Chomskys indelning tillämpas också i den här studien. Termen *språkkunskap* som vi använder syftar till Chomskys *kompetens* som en underliggande process och metaspråk medan vår term *språkfärdighet* syftar till Chomskys *performans* som är själva användning av målspråket. Enligt Chomsky (1965: 2) reflekterar performansen den underliggande kompetensen bara i en idealsituation där talaren är en nativtalare av språk och det uppstår inga fel i talet. I ett realistiskt samtal förekommer det alltid omskrivningar, omplanering och avvikelser från kommunikationsregler. Canale och Swain (1980: 6) förklarar i deras teori om den kommunikativa kompetensen relationen mellan kunskap om grammatiska regler och kunskap om regler för språkanvändning. Enligt Huhta (1993: 85) är teorin av Canale och Swain, som betonar språkets funktion, en av de viktigaste teorierna att definiera språkkunskap. Även om teorin är nästan 40 år gammal är den fortfarande använd inom språkforskning.

Canale och Swain (1980: 28) konstaterar att den *kommunikativa kompetensen* består av tre olika kompetenser: *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens* och *strategisk*

kompetens. Canale (1983) har bearbetat denna teori och tillagt en fjärde kompetens: *diskurskompetens*. *Grammatisk kompetens* består av kunskap om lexikala enheter och regler för morfologi, syntax, semantik och fonologi. Grammatisk kompetens innebär kunskap om hur inläraren kan avgöra och uttrycka den bokstavliga meningen av ett yttrande. (Canale & Swain 1980: 29-30). *Sociolingvistisk kompetens* består av kunskap om sociokulturella regler. Sociokulturella regler definierar hur yttranden produceras och förstås samt hur vissa propositioner och kommunikativa funktioner passar in i den givna sociokulturella kontexten. Sociokulturella regler innebär också hurdan attityd, register och stil en viss grammatisk form uttrycker och om det är lämpligt i den givna sociokulturella situationen. Till exempel en servitör i en restaurang kan inte beordra kunden till att beställa en viss portion. (Canale & Swain 1980: 30). *Strategisk kompetens* består av språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier. Kommunikationsstrategier kan användas för att kompensera för brister i kommunikation som orsakas av variation i performans eller otillräckliga kompetenser. Kommunikationsstrategier kan delas i två olika typer: sådana som relateras till grammatisk kompetens, till exempel omskrivningar och sådana som relaterar till sociolingvistisk kompetens, till exempel rollspel. Kunskap om hur man använder kommunikationsstrategier kan vara särskilt nödvändiga i början av språkinläring. Kommunikationsstrategierna lärs sannolikt i verkliga språkanvändningssituationer istället för genom formell klassrumsundervisning. (Canale & Swain 1980: 30-31). *Diskurskompetens* är inlärarens förmåga att kombinera yttranden och kommunikativa funktioner i den givna kontexten med hjälp av koherens och kohesion (Canale 1983: 339).

2.2 Andraspråksinläring och interimsspråk

Abrahamsson (2009: 13) gör en distinktion mellan *förstaspråk* (L1) och *andraspråk* (L2). L1 är språket som en individ lär sig först genom exponering för språket. L2 är alla de språk som lärs efter att förstaspråket etablerats. Termerna förstaspråk och andraspråk syftar inte på hur bra inläraren behärskar språket utan på ordningsföljden av språken som inläraren har blivit exponerat för. Förstaspråk lärs ofta *informellt* medan andraspråk lärs *formellt*. Informell inläring sker utan undervisning medan formell inläring sker i klassrummet genom undervisning (Abrahamsson 2009: 16). Alla våra informanter har tillägnat sig det andra inhemska språket svenska genom formell inläring och har mycket liten kontakt med språket

i informella sammanhang. Största delen av den kunskapen som informanterna har om och i svenska har lärts i klassrummet.

Andraspråket kallas också för *målspråk* i inläringssammanhang. Termen *målspråk* syftar på det språkliga system som är inläringens mål. Selinker (1972: 214) etablerade termen *interimspråk* (eng. interlanguage) för att beskriva det separata språksystemet som är varken förstaspråket eller målspråket. Abrahamsson (2009: 14) och Hammarberg (2013: 29) förklarar interimspråk som ett enklare, mer flexibelt och föränderligt språksystem som successivt växer till. Dessutom har interimspråket egna regelbundenheter som skiljer sig från målspråkets regelbundenheter. Därtill utvecklade Selinker (1972) *interimspråksteorin* som beskriver interimspråkets utveckling och natur. Interimspråksteorin blev ett av de mest signifikanta teoretiska perspektiven inom språkinläring. Interimspråksteorin består av fem centrala processer: *transfer från LI*, *transfer från undervisning*, *inlärningsstrategier*, *kommunikationsstrategier* samt *övergeneralisering av målspråksformer*. (Abrahamsson 2009: 110-111)

2.3 Kommunikationsstrategier hos andraspråksinlärare

Tiittula (1992: 11) definierar talat språk som att producera ljud som tas emot auditivt. Muntlig kommunikation omfattar talet och lyssnandet, medan skriftlig kommunikation omfattar skrivningen och läsningen. Talat språk är oftast situationsbundet och alltid riktat till någon. Dessutom är det dialogiskt för att den vanligaste och centralaste användningssituationen är en diskussion. Det talade språket i diskussion är interaktivt i sin natur för att deltagarna i en diskussion påverkar varandra i tid och rum och tillsammans producerar strukturerade enheter. Att det talade språket är interaktivt och dialogiskt syns tydligt i responsuttrycken som möjliggör att lyssnaren kan delta i diskussionen och talaren får feedback omedelbart. (Tiittula 1992: 38)

I en normal ansikte-mot-ansikte talsituation är inget uttryck en skild talakt utan det är en del av kommunikation som omfattar både språklig och icke-språklig kommunikation. Budskapet kommer fram på flera olika sätt samtidigt och det talade språket kan inte vara förstådd utan att ta hänsyn till hela kommunikationen, till exempel mimik. Lyssnarens responser — speciellt

icke-språkliga — har en stor inverkan på talaren och hans beteende. Talaren måste producera talet snabbt och lyssnaren måste ge responser i samma takt under det emotionella och sociala trycket som orsakas av ansikte-mot-ansikte interaktionen. (Linell 1982: 6)

Enligt Canale och Swain (1980: 29) är kommunikation baserad på sociokulturell och interpersonell interaktion. Kommunikation är oberäknelig och kreativ och den är belägen i en diskurs- och sociokulturell kontext. Kommunikationens framgång kan bedömas på basis av hur kommunikationspartnern beter sig. Relationen mellan en proposition och dess sociala mening varierar i olika sociokulturella och diskurskontexten. Kommunikation är en kontinuerlig bedömning av och diskussion av social mening mellan deltagarna. Kommunikation innehåller också språkliga och icke-språkliga symboler, muntliga och skriftliga modeller samt kunskap om produktion och förståelse. (Canale & Swain 1980: 29)

Benämningen *kommunikationsstrategi* presenterades för första gången i artikeln *Interlanguage* av Larry Selinker (1972). Selinker (1972) påstår att strategierna uppstår när inläraren medvetet eller omedvetet inser att hen saknar någonting av språkfärdigheten som yttrandet på målspråket kräver. Enligt Tornberg (2005: 42-43) associeras kommunikationsstrategier oftast med muntlig produktion snarare än skriftligt produktion. Funktionen av kommunikationsstrategier är att hjälpa till att lösa olika slag av språkliga problem. När det inte finns brister i språkkunskap uppstår det inga problem men däremot kommunikationsstrategier behövs när språket inte räcker till. (Tornberg 2005: 42-43). Också Hammarberg (2013: 58) definierar kommunikationsstrategier som olika sätt att göra sig förstådd när språket inte räcker till. Det är viktigt att ha strategier för att kunna visa sin förståelse eller osäkerhet till samtalspartnern särskilt i muntlig produktion (Olofsson & Sjöqvist 2013: 708). Även Abrahamsson (2009: 113-114) kallar de omedelbara lösningar som inläraren använder för att hålla kommunikationen vid liv för kommunikationsstrategier. Færch och Kasper (1983) konstaterar att kommunikationsstrategier används också i modersmålet. Användning av kommunikationsstrategier hos andraspråksinlärare sker dock inte i samma utsträckning och kan mer eller mindre skilja sig från nativtalare (Tornberg 2005: 147).

Vi behandlar kommunikationsstrategier enbart hos andraspråksinlärare och vi tar inte ställning till eventuella skillnader i användning av kommunikationsstrategier mellan L1- och L2-talare.

Även om användning av kommunikationsstrategier förekommer också hos L1-talare är de mer frekventa hos L2-talare och berättar mera om deras språkfärdighet i ett andraspråk. Kommunikationsstrategier som vi analyserar har vi själv samlat från olika källor. Även om några av källorna är relativt gamla är beskrivningarna relevanta för vår studie. Forskning inom ämnet har i viss mån tagit framsteg men själva teorierna stämmer fortfarande. Olika forskare har olika definitioner om och olika indelningar av kommunikationsstrategier utifrån vilka vi har gjort egna tolkningar och egen indelning. I vår undersökning delar vi kommunikationsstrategierna in i språkliga och icke-språkliga strategier.

2.3.1 Språkliga strategier

Typiska andraspråksdrag som *generaliseringar*, *omskrivningar*, *förenklingar* och *transfer* är de mest använda språkliga strategierna hos andraspråksinlärare (Olofsson & Sjöqvist 2013: 708). Dessutom kan *betoning*, *användning av pauser*, *repetition* samt *stöttning* räknas som språkliga strategier. I vår undersökning räknar vi till språkliga strategier alla sådana förekomster där inläraren faktiskt producerar ord eller något annat slags ljud.

Generaliseringar är överanvändning av uppfattade drag i målspråket (Hammarberg 2013: 30), till exempel samma pluraländelse uppträder oavsett substantivets deklination (Philipsson 2013: 134). Kotsinas (1982: 201-202) konstaterar dessutom att det är ett välbekant fenomen att inläraren brukar använda enbart ett ord även om målspråket har många varianter och synonymer att välja emellan. I det här fallet blir uttrycket inte nödvändigtvis fel men ordet används av inläraren betydligt oftare än vad nativtalare skulle ha gjort (Kotsinas 1982: 202).

Omskrivningar är talarens sätt att fylla tomrummet genom att kringgå ord och uttryck som saknas i talarens kompetens (Kotsinas 1982: 195). Talaren berättar och förklarar med egna ord saker hen inte vet eller hen inte kan komma på. *Omplanering* är Kotsinas (1982: 194) andra benämning för samma fenomen; talaren märker att hen inte klarar av den ursprungliga planen och är tvungen att byta ut det påbörjade uttrycket till en konstruktion som hen tror sig behärska bättre. Tiittula (1992: 70) beskriver istället omskrivningar med termen *korjaus*² men innehållet

² Korrigering

överensstämmer i stor utsträckning med Kotsinas definition. För tydlighetens skull kommer vi i vår undersökning endast kalla den här strategin för *omskrivning*. Talaren har inte funnit den passande syntaktiska formuleringen eller den redan påbörjade formuleringen är inte lämplig för ord som bäst skulle ange hens tankar. Tiittulas *korrigering* kan också vara tecken på indirekt tal där talaren vill undvika kränkning av samtalspartnern. Vanligen märker talaren utifrån lyssnarens reaktion att hen inte förstår eller inte accepterar budskapet. Dessa reaktioner utnyttjar talaren för att anpassa uttrycket enligt lyssnarens förmåga att ta emot informationen ifråga (Tiittula 1992: 70-71). Omskrivningar eller kortare avbrott i samtal kan också vara relevanta för lyssnaren för att kunna följa med talarens tankegång. I interaktionen mellan likvärdiga talare är det vanligtvis de egna budskapen som omskrivs på eget initiativ och det händer sällan att den andra gör omskrivningen, till skillnad från mellan lärare och inlärare. (Tiittula 1992: 70-71). Omskrivning förekommer hos både nativtalare och inlärare. Hos nativtalare används omskrivning i form av beskrivning av ett ord då talaren inte kommer på eller inte kan ett ord. Skillnaden mellan nativtalare och inlärare är dock att omskrivning handlar om ovanligare ord hos nativtalare medan inlärare omskriver även vanliga ord. (Viberg 1987: 39)

Förenklingar innebär att målspråkets mer komplicerade strukturer ersätts med enklare former, till exempel användning av samma form i både singular och plural (Hammarberg 2013: 30, Abrahamsson 2013: 88, Philipsson 2013: 134). Förenkling kan dessutom förekomma som olika slags utelämningar. Morfologisk förenkling är utelämning av böjningsändelser, till exempel *jobba* istället för *jobbar*, och syntaktisk förenkling är utelämning av satsled, till exempel *inte jobba* istället för *jag jobbar inte*. (Viberg 1987: 31). Enligt Viberg (1987: 31) utelämnas oftast grammatiska formord för att de har minst information jämfört med andra ord, till exempel substantiv. Utelämning av formord tenderar att förekomma i början av språkinlärning medan förenklingar på lexikal nivå, till exempel utelämning av ordets ändelse förekommer även efter att inläraren har ett större ordförråd. Viberg (1987: 33) anser att (över)generalisering räknas som en typ av förenkling men vi har bestämt oss att hålla den som en egen strategi.

Færch och Kasper (1987 refererad i Hammarberg 2013: 57) definierar *transfer* som kunskapsöverföring där inläraren drar nytta av sin kunskap i L1 för att skapa uttryck i L2. Ylönen (2000: 32) lyfter fram att transfer är också något slags språkbyte, där inläraren översätter inte modersmålets struktur, ord eller uttryck utan hen använder dem som sådana. Det

här fungerar bäst om talarna har samma modersmål eller om ordet påminner målspråkets motsvarande ord. Enligt Hammarberg (2013: 57) kan transfer vara *automatisk* eller *strategisk* beroende på hur mycket talaren själv styr och beaktar det. Automatisk transfer är det vanligaste och sker okontrollerat genom att aktivera former från talarens modersmål över till interimspråk för de är mer automatiserade och rutinmässiga. Strategisk transfer är däremot kontrollerat och fokus ligger på yttrandeplaneringen och dess resultat. (Hammarberg 2013: 57). Hammarberg (2013: 36) konstaterar att forskare börjar uppmärksamma påverkan från alla språk inlärare har kunskaper i och inte bara tar hänsyn till förstaspråkets påverkan.

Förlängning av stavelse är bevis på osäkerhet eller tveksamhet men kan också beteckna att talaren vill fortsätta sin taltur. Däremot *betoning* av ett visst ord kan vara tecken av vad som är viktig i en sats och hur budskapet borde tolkas. (Tiittula 1992: 22-23). Enligt Kjellin (2002) är svenska språkets rytm betoningsbaserad. Det innebär att de betonade ljuden är tydligare artikulerade samt egenskaper och placering av det betonade ljudet är prominent. Betoning på fel plats kan göra yttrandet obegripligt och störa kommunikationen. För att en stavelse tolkas som betonad är den rätta längden den avgörande egenskapen hos de betonade stavelserna. (Kjellin 2002: 73-75). Kjellins regler för svensk betoning är att betona rätta ordet i satsen, rätta stavelsen i det betonade ordet och att förlänga det rätta språkljudet i den betonade stavelsen. För en nativtalare av svenska är det besvärligt om andraspråkstalaren betonar felaktigt, svagt eller inte alls. En undersökning om svenska visar att när rätta stavelsen och orden inte är betonade kan lyssnaren ha svårigheter följa med. (Thorén 2009)

Enligt Tiittula (1992: 73) kan pauser delas in i *fyllda pauser* och *tysta pauser*. Fyllda pauser kallas för de pauser som består av olika små ord och fraser, det vill säga diskurspartiklar, till exempel *liksom* samt icke-lexikala ljud, till exempel *öö, mm*. När talaren fyller pauserna får talaren hålla talturen för sig själv (Tiittula 1992: 75). De tysta pauserna är bara tystnad och har för det mesta en fysiologisk funktion, det vill säga de är andningspauser. (Tiittula 1992: 72). De tysta pauserna kan också vara en av kognitiv natur. När talaren är tyst planerar hen sitt budskap i sitt huvud istället för att börja talturen högt. (Tiittula 1992: 75). Både tysta och fyllda pauser kan ha olika funktioner. Kognitiv funktion innebär planering, det vill säga vad, hur och med vilka ord vill du säga något. Kommunikativ funktion är hur man delar informationen i olika helheter som varierar i längden, betonar meddelandet och markerar när talturen tar slut.

(Tiittula 1992: 72-73). Kallio et. al. (2017) kom fram i deras studie att vissa drag har inverkan på hur kompetent talaren uppfattas vara, men talsituationen ska beaktas. Korta pauser är mer acceptabla i semi-spontant tal men studien visar också att större antal fyllda pauser betecknar en lägre kompetens i allt tal. Tiittula (1992) påpekar att *diskurspartiklarna* är semantisk nästan tomma språkliga element och typiska drag i talat språk. Trots detta har olika språk egna regler för uppträdandet av diskurspartiklarna och de har viktiga uppgifter i tal. De uttrycker talares förhållande till budskapet och samtalspartnern, fungerar som strukturerings signaler samt visar tveksamhet. Olika responsuttryck, till exempel *ja* och *jaha* hör till diskurspartiklarna och bildar en viktig del av talat språk. (Tiittula 1992: 60-63). Vi förväntar oss att diskurspartiklar inte förekommer i stor utsträckning i informanternas tal — åtminstone inte på svenska — för ord som *liksom* och *typ* kan vara obekanta för dem och diskussionens ämne kräver inte så mycket argumentering för att använda uttryck som *jag tycker att* och *förstår du*.

Tiittula (1992: 80) konstaterar också att *repetition* kan vara såväl upprepande av egna repliker som andras repliker. Repetitionens funktion är att visa förståelse eller att dra nytta av det färdigformulerade uttrycket. Genom att upprepa uttrycket behöver individen inte själv komma på det utan producering av det önskade uttrycket blir mer effektiv. Repetition kan förkorta eller förlänga det ursprungliga uttrycket eller på något annat sätt variera utseendet av detta. (Tiittula 1992: 77-78, 80)

Hammarberg (2013: 65) påstår att ett viktigt drag i interaktionen är språklig *stöttning*. Det framträder i form av ifyllnader, tolkningar, rättelser och utveckling av vad som sägs. Lindberg (1998 i Hammarberg 2013: 65) framhäver att stöttningen uppstår också i dialoger mellan inlärare och inte bara mellan avancerad talare och nybörjare. Mellan inlärare är stöttningen i stor utsträckning kollektiv och båda talare stöder ömsesidigt varandra. Stöttnings funktion mellan avancerad talare och nybörjare är att ge inläraren möjlighet att lägga märke till samt pröva sig med olika uttryck och strukturer och därefter blir medvetna om dem. (Hammarberg 2013: 65)

2.3.2 Icke-språkliga strategier

Funktion av *icke-språkliga strategier* är att de stöder, kompletterar, ersätter eller ändrar språkliga uttryck. De icke-språkliga strategierna hjälper att förutse uttryckets gränser och när det tar slut. (Tiittula 1992: 35, 42). Till icke-språkliga strategierna hör *ögonkontakt*, *gester* och *mimik* samt *avstånd mellan talarna* (Olofsson & Sjöqvist 2013: 694). Olofsson & Sjöqvist (2013: 694) listar även diskurspartiklar eller samtalsmarkörer, till exempel *mm*, *hm*, *aha* som icke-språkliga medel men enligt vår synpunkt hör alla ljud till språkliga strategier. Dessutom räknas pauser ofta till icke-språkliga strategier, men vi har inkluderat pauser till språkliga strategier för att vi har behandlat fyllda och tysta pauser tillsammans. Tiittula (1992: 23, 43) tillägger paralingvistiska medel som *taltempo* och *röststyrka* till icke-språkliga strategier. Förändringar i taltempo eller i röststyrka kan vara tecken på att diskussion flyttas från formellt till mer informellt tal eller från allmänna till privata ämnen.

Beatties (1983: 58) studie visar att talaren brukar titta mer på lyssnaren när tal är flytande och vända blicken under icke-flytande delar. Från antalet ögonkontakt och andra icke-språkliga medel kan det avgöras hur mycket kapacitet processering av talet kräver. Tiittula (1992: 27) konstaterar att när talaren har svårigheter att formulera budskapet, stöder hen sig mer till icke-språkliga strategier, speciellt armrörelser. Här kan det dock ske mycket individuell variation. McNeill (1987 i Tiittula (1992: 27) kom fram till att talare som använder lite gester kan uttrycka sig själv och det semantiska innehållet flytande genom språkliga medel. Men Tiittula påpekar att studien inte tar hänsyn till de olika funktionerna icke-språkliga medel har och de olika faktorerna som påverkar gester, till exempel deras kulturbundenhet (Tiittula 1992: 27).

Icke-språkliga strategier innehåller också *proxemik* och *kinesik*. Proxemik omfattar användning av rum och avståndet mellan talarna. De här båda medlen — proxemik och kinesik — är en del av budskapet och har inverkan på den verbala formen. (Tiittula 1992: 44). *Kinesik* omfattar gester, mimik, huvud-, ansikts- och ögonrörelser samt kroppsrörelse och kroppsposition vilka är en viktig del av muntlig kommunikation. Kinesik underlättar förutsägelsen av budskapet för att gesterna — bundna till muntlig kommunikation — oftast föregår språkliga enheter. Sammaledes kan beröring eller byte av position indikera att man vill sätta sig till talarens respektive lyssnarens roll. (Tiittula 1992: 35, 44). Kinesik kan delas upp i fem underkategorier:

emblem, illustratörer, regulatorer, affekterad utstrålning samt *adaptorer* (Tiittula 1992: 44). *Emblem* har verbal motsvarighet och kan i kommunikation ersätta tal, till exempel att vinka när man hälsar på någon eller att nicka för "ja". Emblemerna är medvetna, kulturbundna och avtalsmässiga men avgör bara en liten del av rörelser. De vanligaste är däremot *illustratörer* som följer, stöder eller kompletterar det verbala budskapet men kan inte ersättas med verbala uttryck. Illustratörerna är informativa, kommunikativa och särledes svagt medvetna, till exempel att vifta handen eller fingret i samma takt med tal för att förstärka det verbala meddelandet. *Regulatorer* styr interaktion och växling mellan talande och lyssnande, till exempel nickande i slutet av talturen. Dessutom ögonkontakt, som är viktig i interaktionen, hör till denna grupp. Regulatorer är informativa och inlärda men oftast relativt omedvetna. De två sista sammanhänger mer med människans känslor och behov än med verbala kommunikationen. *Affekterad utstrålning* visar känslor, till exempel glädje och *adaptorer* är oavsiktliga rörelser som är förknippad med fysiska behov, till exempel att torka tårar. (Tiittula 1992: 44-45)

2.3.3 Personlighetsfaktorer

Individuella faktorer som kan påverka graden av svårigheter i ett andra språk är, till exempel ålder, skolbakgrund, motivation samt attityder till målspråket (Philipsson 2013: 122). Liksom skribentens ålder, läs- och skrivförmåga på modersmålet påverkar skrivandet i ett andra språk (Magnusson 2013: 633), kan talares allmänna interaktionskunskap påverka samtalet på ett andra språk. Utöver de ovannämnda faktorerna kan också talarens personlighet ha inverkan på kommunikationen. Vi har valt att presentera sådana faktorer men inte ta hänsyn till dem i analysen. Vi har snävt med bakgrundsinformation om informanterna och känner inte dem personligen vilket leder till att vi inte kan ta ställning till hur deras personlighet möjligtvis påverkar kommunikationen.

Talares personligheter styr i någon mån hur interaktion mellan talarna byggs på, till exempel om talaren tar risker eller undviker dem. Olofson & Sjöqvist (2013: 708) definierar att en risktagare väljer mer komplexa former trots att det kan orsaka missförstånd och bristande korrekthet. En riskundvikares tal är framför allt enkelt, korrekt och fullt av trygga strukturer men inte utmanande (Olofson & Sjöqvist 2013: 708 och Magnusson 2013: 641). Riskundvikare

säger mindre än vad som hen egentligen ville säga eller budskapet är ospecificerat (Ylönen 2000: 25). Från utvecklingsperspektiv har risktagare bättre förutsättningar att utveckla sin språkkunskap (Olofson & Sjöqvist 2013: 708) samt att åstadkomma språkligt mer mångsidiga och sofistikerade texter (Magnusson 2013: 641). Enligt Magnusson prioriterar olika inlärare olika drag på bekostnad av något annat drag (Magnusson 2013: 641), till exempel viljan att använda för svåra strukturer som orsakar fel.

Annan uppenbar faktor i personlighet som påverkar interaktionen mellan talarna är om talare är introvert eller extrovert. Vår testsituation kräver ömsesidig interaktion där även inåtriktade talare måste delta i kommunikationen. Att jobba i par eller med en bra vän reducerar påverkan av att vara introvert. I grupparbete finns det mer möjligheter att alla inte får lika många talturer och utåtriktade talare dominerar diskussionen. Som vi ovan konstaterade känner vi inte våra informanter och kan därför inte analysera påverkan av dessa faktorer.

2.4 Den gemensamma europeiska referensramen för språk

I vår analys använder vi bedömningsskalan för muntlig språkfärdighet som presenteras i den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) (se bilaga 1). Bedömningsskalan har sex färdighetsnivåer; användare på nybörjarnivå (A1 och A2), självständig språkanvändare (B1 och B2) och avancerad språkanvändare (C1 och C2). Färdighetsnivåerna underlättar och jämnar bedömningen i språkundervisning samt beskriver vad elever borde kunna för att kommunicera effektivt på ett främmande språk. Vi valde denna bedömningsskala för att den ger en omfattande bild av språkkunskap och lyfter särskilt fram kommunikativ språklig kompetens som är centralt i vår studie. GERS (2009) definierar språkkunskap med två olika kompetenser, *individens generella kompetenser* och *kommunikativ språklig kompetens*. De ovannämnda kompetenserna delas däremot in i flera olika delar. GERS är en gemensam grund för alla europeiska länder att bygga på, till exempel läroplan, kursplan, läroböcker och examen. Syftet med GERS är att standardisera språkundervisning och att främja samarbetet inom undervisning i alla europeiska länder. De objektiva kriterierna för beskrivning av språkkunskaper i GERS är avsedda att jämna ut skillnader i språkundervisning i skolorna i hela Europa och göra det lättare att överföra olika examina mellan länder. GERS uppdateras

kontinuerligt och den senaste versionen är från 2018. Trots detta har vi bestämt oss att använda den tidigare versionen i vår studie. Grundprinciperna är fortfarande de samma men beskrivningen har bara preciserats. Dessutom är den nuvarande läroplanen utarbetad på basis av den tidigare versionen.

Bedömningsskalan som vi använder baserar sig på olika språkliga kompetenser som presenteras nedan i kapitel 2.4.1 och 2.4.2. Det finns flera olika varianter av bedömningsskalan. Det originella dokumentet (GERS 2018) innehåller en mer omfattande skala som innehåller beskrivningar för olika aspekter av tal som prosodi och olika sammanhang för språkanvändning, till exempel monologer, samtal och informationsbyte. Dessutom finns det förkortade versioner som fokuserar på muntlig produktion överlag så som den vi använder i vår studie (se bilaga 1). Det finns även en skild skala som används i Finland och är utarbetad på basis av GERS. Vi har valt den skalan som vi använder för att den är förkortad men tillräckligt omfattande och innehåller olika delar av muntlig färdighet: ordförråd, korrekthet, flyt, interaktion och koherens. Vi vill göra en sammanfattande bedömning av informanternas muntliga språkfärdighet samt se om de når den nivån som förväntas. Tossavainen (2016: 37) konstaterar att även om GERS har varit i bruk för en lång tid i Finland är inte användningen oproblematisk. Ahola et. al. (2016: 85-86) lyfter fram att i tidigare forskning har kritiken riktats mot bedömningsskalan på grund av att den har kopplats ihop med kontexten av vardagslivet. Bedömningsskalan tar inte i beaktande att testsituationen inte är en normal vardaglig situation vilket orsakar att skalan inte nödvändigtvis är användbar som en helhet i alla situationer. Dessutom riktas kritiken mot innehållet och ordval i bedömningsskalan samt att den borde klarläggas så att det inte finns för mycket utrymme för tolkning. (Ahola, Neittaanmäki & Hirvelä 2016). Vi håller med om att GERS är mycket abstrakt och emellanåt svårläst men den måste vara tillämplig i olika språk och situationer. Däremot är beskrivningen av kompetenser omfattande och detaljerad samt ger en helhetsbild om vad språkkunskap är.

2.4.1 Individens generella kompetenser



Bild 1: Indelning av generella kompetenser enligt GERS utarbetat av författarna

Alla inlärare av språk har en *generell kompetens* (se bild 1) som består av inlärares *deklarativa kunskaper*, *färdigheter*, *existentiella kompetens* och *inlärningsförmåga* (GERS 2009: 11). Inlärares *deklarativa kunskaper* (se bild 1) delas in i tre delar: *kunskap om världen*, *sociokulturell kunskap* och *interkulturell medvetenhet*. *Kunskap om världen* har hos vuxna utvecklats i samband med ordförrådet och grammatiken i modersmålet samt den utvecklas vidare medan man utbildar sig. Ett gemensamt språk och en gemensam bild av världen är nödvändiga för kommunikation mellan individer. (GERS 2009: 100). *Sociokulturell kunskap* handlar om kunskap om samhället och kulturen. Inläraren sällan har denna kunskap som hen har tillägnat sig genom egna erfarenheter och den kan påverkas negativt av stereotyper. Sociokulturell kunskap innehåller, till exempel kunskap om vardagslivet, värderingar, övertygelser och kroppsspråk. (GERS 2009: 100-101). *Interkulturell medvetenhet* ges genom medvetenhet, förståelse och kunskap av förhållandet mellan målsamhället och ursprungsmiljön. En bredare interkulturell medvetenhet gör det lättare för inläraren att placera båda världar i en kontext. (GERS 2009: 101)

Färdigheter (se bild 1) delas in i *praktiska färdigheter* och *interkulturell färdighet*. Praktiska färdigheter består av social kompetens och kunskap om vardags-, arbets- och yrkeslivet samt fritiden. Det innehåller förmågan att agera på ett lämpligt sätt i olika situationer. Interkulturell färdighet innebär att inläraren kan sammankoppla den främmande kulturen med ursprungskulturen. Interkulturell färdighet innebär också att inläraren har en kulturell

känslighet och kan använda olika strategier för att kontakta personer från andra kulturer samt fungera som tolk mellan kulturer. (GERS 2009: 102)

Existentiell kompetens (se bild 1) innebär de faktorer som hör till inlärares egen personlighet och påverkar lärarens kommunikativa aktivitet. Sådana faktorer kännetecknas av attityder, motivation, värderingar, övertygelser och kognitiva egenskaper som medverkar inlärares personliga identitet. Personlighetsfaktorer påverkar inte bara inlärares roll i kommunikativa situationer utan också inlärningsförmågan. (Gers 2009: 103-104)

I allmän betydelse är *inlärningsförmåga* (se bild 1) att kunna observera och delta i nya erfarenheter och kombinera ny kunskap med den gällande kunskapen. Samtidigt med inlärningsförmågan utvecklas också språkinlärningsförmågan. Det möjliggör att inlärares kan hantera nya utmaningar mer effektivt och självständigt när det gäller språkinläringen. Inlärningsförmågan består av *språklig och kommunikativ medvetenhet*, *allmän fonetisk medvetenhet* och *allmän fonetisk färdighet*, *studieteknik* samt *heuristisk förmåga*. (GERS 2009: 104). Språklig och kommunikativ medvetenhet betyder känslighet för språk och språkanvändning. Dessutom det möjliggör för inlärares att tillägna sig nya erfarenheter inom systematiska ramar och därefter kan språket inläras och användas snabbare. (GERS 2009: 104). Allmän fonetisk medvetenhet och färdighet är kunskap om ljud. Det är inte samma som att kunna uttala ett språk, utan handlar om förmågan att särskilja, producera, uppfatta samt sammanlänka obekanta ljud och ljudsekvenser. (GERS 2009: 105). Studieteknik innebär förmågan att effektivt använda inlärningsmöjligheter som skapas i undervisningssituationer, till exempel lyssna, förstå och använda språket. Det innebär också att inlärares är medveten om sina egna styrkor och svagheter samt kan identifiera sina egna behov och mål. (GERS 2009: 105). Heuristisk förmåga handlar om att kunna behandla nya erfarenheter, till exempel nytt språk och att använda andra kompetenser i inläringssituationer. Det omfattar också inlärares förmåga att söka fram, förstå och förmedla ny information på målspråket. (GERS 2009: 105-106)

2.4.2 Kommunikativ språklig kompetens



Bild 2: Indelning av kommunikativa språkliga kompetenser enligt GERS utarbetat av författarna

Utöver de ovannämnda mer allmänna färdigheter använder inläraren också en specifik kommunikativ kompetens som är mer språkrelaterad för att kunna nå sitt kommunikativa syfte. *Kommunikativ språklig kompetens* (se bild 2) innefattar *lingvistisk*, *sociolingvistisk* och *pragmatisk kompetens*. (GERS 2009: 106)

Lingvistisk kompetens (se bild 2) delas in i sex olika kompetenser: *lexikal*, *grammatisk*, *semantisk*, *fonologisk*, *ortografisk* och *ortoepisk kompetens*. *Lexikala kompetensen* handlar om kunskap och behärskning av språkets ordförråd som innefattar både lexikala och grammatiska enheter. (GERS 2009: 107-109). *Grammatisk kompetens* fokuserar sig mera på förmågan att använda och kunskapen om språkets grammatiska resurser. Den grammatiska kompetensen är förmågan att känna igen och producera fraser och meningar som är välformulerade istället för att enbart reproducera utantillärda fasta fraser. (GERS 2009: 109, 111-112). *Semantisk kompetens* handlar om medvetenhet om och förmågan att styra meningars och yttrandes innehåll och mening. Semantisk kompetens är en viktig del av språkkunskapen för att innehållet av ord och meningar är centralt för kommunikationen. (GERS 2009: 112). *Fonologisk kompetens* är förmåga i och kunskap om uppfattningen och producering av ljudenheter, prosodi och reduktion och allt som ingår i dem (GERS 2009: 113). *Ortografisk*

kompetens handlar om de symboler som skriftlig text består av och att kunna uppfatta och producera dem. De flesta skriftsystem, till exempel svenska bygger på alfabetiska principer. (GERS 2009: 114). *Ortoepisk kompetens* innebär förmågan att kunna förvandla språkets skriftliga form till korrekt uttal. Det handlar om kunskap om stavningskonventioner, kunskap om hur skiljetecken påverkar formulering eller intonation och förmåga att tolka tvetydiga ord från kontexten, till exempel homonymer. (GERS 2009: 114)

Sociolingvistisk kompetens (se bild 2) handlar om språkanvändningens sociala dimension och den kunskap och färdighet som krävs för att hantera den. Det som är särskilt betydande för språkanvändning och ingår i sociolingvistisk kompetens är *språkliga markörer i sociala relationer, artighetskonventioner, folkliga uttryck, skillnader i stilnivå* samt *dialekt och accent*. (GERS 2009: 115). *Språkliga markörer i sociala relationer* varierar från språk till språk. Det är olika faktorer som styr språk och kultur. I allmänhet kan språkliga markörer innehålla, till exempel användning av hälsningsfraser och tilltalsformer eller konventioner i turtagning. (GERS 2009: 115-116). *Artighetskonventioner* ser olika ut i olika kulturer och interkulturella missförstånd sker ofta på grund av dem. Artighetskonventioner kan innefatta, till exempel att uttrycka beundran, dela bekymmer, be om ursäkt eller användning av ordet tack. (GERS 2009: 116). *Folkliga uttryck*, till exempel ordspråk, idiomer och kända citat är ofta använda fasta formuleringar som är en viktig del av den folkliga kulturen för att de både sammanfattar och förstärker gemensamma attityder. Dessa folkliga uttryck förväntas alla känna till. (GERS 2009: 116). *Skillnader i stilnivå* innebär systematiska skillnader mellan språkliga varianter. När det gäller inlärare på de lägsta kunskapsnivåerna är det lämpligast med en neutral stilnivå. När kunskapsnivån blir högre börjar inläraren tillägna sig en mer formell eller en mer familjär stilnivå. (GERS 2009: 117). *Dialekt och accent* är sociolingvistiska enheter som markerar, till exempel hemort, social- eller yrkesgrupp. Alla regioner har sina egna kulturella och språkliga särdrag och att känna igen dem kan ge viktig information om samtalspartner. (GERS 2009: 118)

Pragmatisk kompetens (se bild 2) innefattar inlärarens kunskap om principer för budskapets organisering, strukturering, och användning för genomförande av kommunikativa funktioner. Pragmatisk kompetens delas in i *diskurskompetens* och *funktionell kompetens*. (GERS 2009: 119). *Diskurskompetensen* är inlärares förmåga att ordna meningar på så sätt att de producerar sammanhängande språk med utgångspunkt från, till exempel ämne eller orsak och verkan. Det

innebär också att inläraren kan strukturera och styra diskursen med utgångspunkt från, till exempel stil, retorisk effekt eller kohorens och kohesion. I modersmålsundervisning lägger man synnerligen fokus på att utveckla inlärarnas diskurskompetens. Men i undervisning av främmande språk börjar man ofta från korta formuleringar eller meningar och utveckling av diskurskompetens blir desto viktigare ju högre färdighetsnivå man befinner sig på. (GERS 2009: 119-120). *Funktionell kompetens* eller *samtalskompetens* innefattar kunskap om att använda tal och skrift i kommunikation för att fylla vissa funktionella syften. Det innefattar kunskap om omväxling av såväl enkla och korta yttranden som en följd av meningar i interaktion. Ett yttrande genererar ett svar och för interaktionen framåt genom inledning till avslutning enligt samtals syfte. Avancerade språkanvändare har tillägnat sig förståelse över hur denna process fungerar och vilka färdigheter det krävs för att genomföra den. (GERS 2009: 121-122)

2.5 Tidigare forskning

Hildéns (2000) doktorsavhandling behandlar finskspråkiga abiturienternas muntliga färdigheter, det vill säga att producera och förmedla tal samt interaktion som uppehålls med hjälp av tal, i svenska språket. Hildén undersöker hurdan elevernas muntliga färdighet är på basis av inspelningsanalysen. Hon undersöker följande kriterier: interaktion, initiativförmåga, förståelse, flyt, språkets omfattning samt korrekthet och hur de här kriterierna syns i materialet. Hildén undersöker också hur hennes resultat förhåller sig till informanternas ursprungliga testresultat både när det gäller individer och betygsgrupper samt hurdan information denna jämförelse ger av abiturienternas muntliga språkfärdighet och de tester som använts i undersökningen.

Forskningstypen i Hildéns (2000) doktorsavhandling är en komplex fallstudie där hon studerar samma fenomen genom olika individer och grupper under en längre tidsperiod. Som metoder för analysen använder Hildén fel- och lexikon analys, diskursanalys samt samtalsanalys. Dataanalysen skedde både kvantitativt och kvalitativt.

Materialet för undersökningen består av muntliga prov i svenska vid ett gymnasium i Helsingfors samlat under åren 1993-1996. Det muntliga provet var en del av ett

undervisningsexperiment och deltagandet i provet var frivilligt. Alla deltagare var mellan 18 och 20 år gamla studerande i samma gymnasium och hade läst den medellånga lärokursen i svenska.

I sin studie kommer Hildén (2000) fram till att informanternas muntliga färdigheter i svenska har en del drag som är kännetecknande för betygsgraden. Hon kommer fram till att livliga och utåtriktade studerande lyckas bättre än blyga och tystlåtna studerande och initiativrika studerande lyckas bättre än passiva studerande. Undersökningen visar också att studerande som använder mångsidigt ordförråd och struktur lyckas bättre än studerande som visar en snävare behärskning av språket. Hos alla informanter är framgång i det muntliga provet starkt kopplat till svenskans slutbetyg och framgång i studentexamen. Dessutom visar sig de samtalstester som användes för att utföra undersökningen att vara relativt reliabla och mätte språkspecifikt kunskap till största del.

Harjanne (2006) undersöker i sin doktorsavhandling hur kommunikativa muntliga kunskaper i svenska övas med kooperativa schema- och elaboreringsövningar. Syftet med hennes undersökning är att utöka informationen om kommunikativ muntlig träning på ett främmande språk och om vissa kommunikativa muntliga övningarna och träningsmetoderna samt utveckla dem som en del av den didaktiska undervisning-studerande-inlärningsprocessen. Som ett språkspecifikt syfte är att kartlägga naturen av muntlig kommunikativ träning och med hjälp av analyseringar och beskrivningar fördjupa förståelsen om textbaserat kommunikativa muntliga träning i kooperativa schema- och elaboreringsövningarna.

All kommunikativ muntlig träning i Harjannes (2006) undersökning genomförs med hjälp av kooperativa schema- och elaboreringsövningarna. Schema- och elaboreringsövningarna innebär att man kombinerar ny kunskap med gamla kunskaper, bearbetar kunskapen och tillämpar den. Tillämpning av kunskaper i nya situationer aktiverar de gamla kunskaper och möjligen ombildar den. Schemabaserade övningar innebär att man utnyttjar de tidigare lärda språkkunskaper i övningarna. Med hjälp av olika scheman är språkets ord och strukturer lättare och mer användbara i muntlig kommunikation. Elaborering innebär att man bearbetar och producerar nytt språkstoff djupt, omfattande och mångsidigt. Övningarna i Harjannes undersökning följer innehållsmässigt kriterierna i GLGY (1994, 2003) för kurserna två och tre

samt kurs två i GLGU (1994, 2004). Inlärarna övade, till exempel de allra centralaste vardagliga språksituationer, att köpa kläder, den finlandssvenska kulturen och olika festtraditioner. I den största delen av övningarna fick inlärarna bilda egna dialoger med hjälp av mer eller mindre färdiga repliker på finska. Några övningar krävde att inlärarna tänkte på temat och väckte tankar om det innan den egentliga övningen började. Det fanns också övningar där inlärarna läste först en text och därefter diskuterade om det enligt givna instruktioner.

Genom att analysera inlärarnas träning i naturlig klassrumskontext tar Harjanne (2016) reda på hur inlärarnas satsning på träningen framträder i de ovannämnda övningarna, vilka kommunikations- och interaktionsstrategiska drag är det mest typiska samt hur inlärarnas temaordförråd manifesterar texters temaordförråd som var grunden för de här övningarna. Inlärarna svarade också på en enkät för Harjanne var också intresserad av att hurdana erfarenheter och uppfattningar inlärarna hade om de här övningarna. Enkäten innehöll både påstående och öppna frågor.

Harjannes (2006) undersökning är kvalitativ beskrivande fallstudie samt deltagande observation men undersökningen har också drag från etnografisk innehållsanalys. Harjanne samlade in sitt material i gymnasiet 1995 och i grundskolan 2001 i Helsingfors. Som informanter har Harjanne nio gymnasister med den långa lärokursen i svenska och 13 sjunde klassister med den medellånga lärokursen i svenska. Gymnasisterna hade tre kooperativa schema- och elaboreringsövningar som innehöll 19 faser och sjunde klassister hade två kooperativa schema- och elaboreringsövningar med 12 faser. Alla övningarna spelades in på band och transkriberades för analys. Inlärarna jobbade parvis eller i små grupper i alla de här övningarna.

De centralaste resultat i Harjannes (2006) undersökning är att inlärarna satsade bra på träningen. Inlärarna gjorde övningarna engagerad, ansvarsfullt och enligt instruktioner, diskuterade aktivt om hur de ska göra övningen, om de har förstått instruktionen på samma sätt och i gymnasiet pratade studenterna också om övningens innehåll. Det finns nästan inget prat som inte handlar om övningens ämne och i många fall fortsatte inlärarna övningen fast tiden hade tagit slut. I gymnasiet förknippar studenterna ofta övningarna till deras eget liv. Inlärarna

har roligt med det svenska språket samt deras egna språkproblem och Harjanne tolkar detta att inlärarna trivs i träningsituationer. Svenska användes mycket även när inlärarna pratar om övningens gång och att byta roller men i högstadiet använder eleverna bara finska när de ger instruktioner till paret. Kommunikationsstrategin som inlärarna använder mest var stöttningen. Mest ber inlärarna hjälp om problem med ord, och minst hjälp om problem med grammatik och uttal för de orsakar inte avbrott till diskussionen. I några fall korrigerar gymnasister varandra även om talaren inte har bett om hjälp eller talaren korrigerar sig själva med omskrivningar. Inlärarna använder duktigt av det givna temaordförrådet, det mest effektivt genomförs det i sjunde klassens schemabaserade övningar. Enligt enkätsvar tycker sjunde klassister att kooperativa träningen är nyttigare än gymnasisterna men de båda grupperna tycker att träningen uppmuntrar dem att prata svenska och att det är ett effektivt sätt att öva ord och fraser samt att träningen ökar deras självsäkerhet.

Karas (2007) undersökning baserar sig på artiklarna från 2000-2007 och den fokuserar sig på inlärarnas muntliga kunskaper och deras bedömning i tyska på åtta och på nionde klass samt på gymnasiet. Undersökningens syfte är att utveckla och undersöka muntliga kunskaper och deras bedömning med hjälp av portföljarbetet samt samla in tankar och inställningar inlärarna har om undervisning, testning och bedömning av muntligt språk. Utgångspunkt är diskussionskultur för Kara ville förbättra inlärares muntliga kunskap, kulturkunskap och förståelsen av den tyska kulturen samt uppmuntra och vänja inlärarna vid att tala och använda tyska. I den europeiska språkportfolion får inlärarna själv sätta mål för deras eget inläring och reflektera på deras egen inläring och upplevelsevärld.

Genom portföljarbetet vill Kara utreda hurdana tillämpningsmöjligheter den europeiska språkportfolion har i undervisning och bedömning av muntligt språk samt vilka nya aspekter kan hennes undersökning ge till undervisning och bedömning av muntligt språk. Undersökningens syfte är också att stärka undervisning av muntligt språk i tyskundervisning för att det skulle bättre svara mot dagens krav samt vidareutveckla den inre läroplanen i den skolan hon arbetar samt gymnasiets muntliga slutprov.

Metoden i Karas (2007) undersökning är kvalitativ aktionsundersökning där Kara själv forskar sitt eget arbete, material kommer från kurserna och från informanterna hon själv undervisar.

Materialet består av tre undervisningsprojekt eller kurser och gymnasiets fakultativ muntligt slutprov som ordnades under 2000-2006 och hade sammanlagt 192 deltagare. Kurserna var fakultativ muntlig kurs i A1- och A2-språk på åttonde klass och på nionde klass, fakultativ Koblenz-studentutbyteskurs i integrerad A1-, A2-, B3-språk på gymnasiets årskurs ett samt obligatorisk muntlig kulturkurs i A1-språk på gymnasiets årskurs två. Analys utgår induktivt från materialet och Kara gjorde empiriska iakttagelser från språkportfoliomaterialet och de muntliga produkter förknippad med det, reserapporter från studentutbyte och inlärnarnas självbedömningar. Muntliga dokument som gjordes på kurserna samlades in i språkportfolion och sparades i form av videor, tonband samt CD-rom för att läraren kan senare granska och bedöma dem. Inlärnarna kan med hjälp av den gemensamma europeiska referensramen för språk göra självvärderingar om deras eget inläring och reflektera inläringen. Inlärnarnas reflekteringar baserar sig på strukturerade frågor om deras tankar om diskussionskultur, undervisning av muntlig kommunikation, bedömning av muntliga prestationer och den planerade muntligt prov som en del av studentexamen i språk.

Karas (2007) resultat visar att den europeiska språkportfolion stöttar väldigt bra inläringen av kommunikationskunskaper och interkulturella verksamhet samt den möjliggör elevcentrerade arbetssätt, betonar inlärares aktivitet i språksituationer och ansvarstagande av inläringen. Språkportfolion är praktiskt och pålitligt bedömningsverktyg för muntliga prestationer för där objektet för bedömningen är inlärares kunskap istället för lärares förväntningar. Enligt Karas resultat har inlärnarnas uppfattning av testning och bedömning av muntliga prestationer blivit mer positiv efter de här kurserna, inlärnarna tycker att muntlig språkkunskap är en av de viktigaste mål i språkundervisning. Dessutom borde lärarna prata målspråket mycket och kräva detsamma från inlärares redan från början. Inlärnarna värdesätter också träningen av autentiska situationer för de är meningsfulla sätt att lära sig språk. Den största delen av inlärnarna skulle vilja ha ett muntligt prov som en del av studentexamen och nästan alla informanterna anser att både testning och bedömning av muntliga kunskaper är viktig.

Ilola (2018) gjorde en undersökning om elevernas uppfattningar om muntlig språkfärdighet och dess inläring och bedömning i engelska. Syftet med hennes undersökning är att utöka förståelse om hurdana uppfattningar elever på årskurs nio har om muntliga färdigheter i engelska, inläring av muntliga färdigheter i engelska och bedömning av muntliga färdigheter

i engelska. I sin undersökning vill Ilola få fram elevernas synvinkel med deras egna ord om de undersökta fenomenen.

Forskningstypen i Ilolas (2018) är en kvalitativ fallstudie, där fallet består av nio elever från årskurs nio som intervjuas. Datainsamlingsmetoden i undersökningen är en temaintervju som innehåller en del strukturerade frågor och en del öppna frågor. Som en del av datainsamlingen fick informanterna också göra en självbedömning om deras muntliga färdigheter i engelska och en referentgranskning av två andra elever. Undersökningen utförs både kvalitativt och kvantitativt och innehåller också drag av en kvalitativ innehållsanalys.

I sin undersökning kommer Ilola (2018) fram till att eleverna uppfattar muntlig färdighet i engelska som förmåga att tala och kommunicera förståeligt på engelska. Som bidragande faktorer för muntlig färdighet i engelska anser elever vara språkets form, behärskning av tal, interaktion och icke-språklig kommunikation samt individuella egenskaper. Som de viktigaste fakta som ska behärskas i muntlig färdighet i engelska lyfter eleverna fram uttal, ordförråd och grammatik, vilka av uttal är den mest betydelsefulla. Enligt eleverna kan inläring av muntlig språkfärdighet i engelska se genom att tillägna sig språket som småbarn, genom att bli utsatt för språket, genom att imitera och repetera, genom att tala för sig själv eller med någon annan och genom att studera och träna.

När det gäller bedömning av språkliga färdigheter i engelska förhåller sig eleverna till det både positivt och negativt. Eleverna motiverar bedömning av muntlig färdighet med att språkkunskap handlar inte bara om att skriva och behärska grammatiska strukturer samt att muntliga färdigheter har mer praktisk nytta. Eleverna anser också att bedömningen och feedback kan gynna inläringen av muntliga färdigheter. Enligt eleverna riktas bedömning mot behärskning av språkets form, förmågan att tala flytande och förståeligt, förmågan att agera i interaktion samt mot individens språkliga, pragmatiska, sociolingvistiska och individuella drag.

Under de senaste åren har muntlig språkfärdighet undersökts ur flera olika perspektiv. De undersökningar som vi har valt att presentera fokuserar på bedömning, olika muntliga övningar

samt inlärares uppfattningar och erfarenheter. Hildén undersökte inlärares muntliga färdigheter enligt vissa kriterier, till exempel interaktion och korrekthet. Hen jämförde dessutom sina resultat med inlärares slutbetyg i svenska samt framgång i studentexamen. Harjanne däremot undersökte en viss uppgiftstyp för kommunikativ muntlig träning och inlärares uppfattningar om dem. Hen tar hänsyn till hur inlärare genomförde uppgifterna i fråga och vilka kommunikationsstrategier de använde i samband med övningar. Kara undersökte inlärares muntliga kunskaper och deras bedömning med hjälp av den europeiska språkportfolion. Iolas undersökning fokuserade enbart på inlärares egna uppfattningar om muntliga språkfärdigheter, muntlig språkinläring samt bedömning av muntliga språkfärdigheter.

Vår studie däremot handlar om användning av både språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier vilket skiljer sig från Harjannes undersökning för att hen iakttog bara språkliga strategier. Fokus av vår studie ligger inte på grammatisk korrekthet, som i Hildéns undersökning, utan på kommunikation och ömsesidig förståelse. Användning av vissa kommunikationsstrategier kan likna grammatiska fel men vi beaktar dem som förekomster av strategier snarare än grammatiska fel. Grammatiska fel som inte kan räknas som användning av en strategi har vi utelämnat från analysen. Även om vi placerar inlärare på GERS-skalan tar vi inte ställning till bedömning av muntliga språkfärdigheter. Till skillnad från Harjanne och Karas undersökningar som använde vissa övningstyper för muntliga färdigheter, använder vi en väldigt simpel och traditionell uppgift; ett strukturerat samtal. Vår studie har inte en stark inlärarcenterat synvinkel utan vår utgångs- och tyngdpunkt ligger på kommunikationsfärdigheter. Till skillnad från alla ovannämnda undersökningar har vi med tre olika skolstadier, istället för att bara koncentrera på ett eller två stadier. Med vår studie vill vi uppmärksamma viktigheten av undervisning av kommunikationsfärdigheter.

3. METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel presenterar vi de metoder vi använder i vår analys och datainsamling. Vi går stegvis igenom hur analysen går till och vilka metoder tillämpas. Därefter presenterar vi vårt material samt vår samtalsuppgift, pilotundersökning och våra informanter.

3.1 Metod

Vår studie har en multimetodologisk approach. Analysen är både kvalitativ och kvantitativ för vi vill kombinera dessa två. Resultaten kan då stöda varandra och vara mycket fördelaktiga (Nyberg & Tidström 2012: 123). Analysen ska innehålla en del kvalitativa ansatser, till exempel jämförelse mellan olika årskurser och kategorisering av kommunikativa strategier. Analysen innehåller också kvantitativa ansatser som markering på skala, frekvens av olika kommunikativa strategier och hur långa svar eleverna ger (Nyberg & Tidström 2012: 122).

Studien innehåller också drag av innehållsanalys. I innehållsanalysen reduceras mängden material genom att gå från enskilda uttalanden till större grupper eller klasser, till exempel gruppering av utkomsten av kommunikativa strategier till språkliga och icke-språkliga strategier. Grupperna eller klasserna kan vara fria utgående från materialet, därför är det ett flexibelt sätt att analysera kvalitativt material. Innehållsanalys har fått en del kritik för att metoden är för enkel och med analysen kommer man inte åt en tillräckligt djup analys. (Nyberg & Tidström 2012: 135-136)

För att komplettera vår analys använder vi ytterligare diskursanalys. Potter och Wetherell (refererat i Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 25) konstaterar att diskursanalys inte kan karakteriseras som en forskningsmetod med tydliga gränser utan mera som en vag teoretisk referensram. Den möjliggör olika tyngdpunkter för granskning och tillämpningar av metoder. (Jokinen m. fl. 2016: 25) Diskursanalys som är intresserad av språk har som grundtanke att granska språkbruk som handlingar och aktion (Suoninen 2016: 230-233). Intresset i diskursanalys riktas mot att reflektera på hur deltagarna gör yttrande förståeliga med sitt språkbruk vilket också är vårt mål med studie. Vi ser olika kommunikationsstrategier som olika

diskurser och vi är intresserad av hur olika språkliga och icke-språkliga handlingar kopplas till olika diskurser.

Samtal analyseras också med hjälp av samtalsanalys. Samtalsanalys är en analysmetod som utgår från materialet och med hjälp av vilket mänskligt beteende och språkanvändning i autentiska interaktionssituationer analyseras (Lilja 2011: 69). Vår analys avviker dock från samtalsanalysen för att vårt material inte är en autentisk samtalssituation. Samtalsanalysen utgår från antagandet att allt språkligt och icke-språklig aktivitet i samtalet är meningsfullt (Lilja 2011: 70).

I vår analys använder vi samtalsanalysens modell för transkribering av materialet. Vi har valt att använda samtalsanalys för att i detta markeras allt som ingår i interaktion, till exempel intonation och icke-språkliga drag som pauser. Allt material kommer inte att transkriberas utan bara de viktigaste upptäckterna som används som exempel.

Metod för datainsamlingen är videoinspelningar. Videorna är lätt att följa och vi kan återkomma till dem flera gånger. Det räcker inte till enbart med ljudinspelning för vi är intresserad av interaktion mellan inlärarna samt icke-språkliga strategier, till exempel ögonkontakt och gester. Vi observerade situationen och gjorde anteckningar för att stöda analysen för videoinspelningarna.

Vår analys genomförs i två steg. Första steget är att analysera kommunikationsstrategierna och det andra steget innebär att placera informanterna på GERS-skalan.

Kommunikationsstrategierna analyseras i följande steg:

- Kategorisering av alla kommunikationsstrategier i en tabell.
- Genomgång av alla videor där vi kännetecknar alla problempunkter i samtal och plockar fram alla förekomster av en kommunikationsstrategi åt gången. Dessutom beaktar vi bara en informant åt gången.
- Analysen genomförs kvantitativt med att räkna ut alla förekomster av språkliga kommunikationsstrategier (se vidare tabell 3). Analysen av icke-språkliga kommunikationsstrategier är enbart kvalitativ.

- Analysen genomförs kvalitativt med att diskutera och tolka användning av kommunikationsstrategier hos informanter. Den kvalitativa analysen görs som en innehålls-, diskurs- samt samtalsanalys. Innehållsanalys är gruppering av enskilda yttranden till större grupper utgående från kategorisering av kommunikationsstrategier. Olika diskurser (i vår studie: kommunikationsstrategier) kopplas till olika handlingar och diskursanalysen riktas mot att reflektera på hur yttranden görs förståeliga med hjälp av diskurserna. I analysen följer samtalsanalysens grundtanke att all språklig och icke-språklig handling är meningsfullt.
- Vi väljer att transkribera vissa exempel av användning av kommunikationsstrategier från materialet. Transkriberingen följer samtalsanalysens modell för transkriberingen på grund av att där det markeras också icke-språkliga element. Som stöd för transkribering och speciellt markering av pauser använder vi programmet *Praat*.

Placering på GERS-skalan genomförs i följande steg:

- Genomgång av alla videor på nytt. Vi beaktar bara en informant åt gången.
- Vi lyssnar på informanternas tal och samtidigt jämför den med beskrivningarna i GERS-skalan (se bilaga 1). Analysen är enbart kvalitativt och genomförs som en innehållsanalys.
- Bedömning av informanternas muntliga språkfärdighet och placering dem på GERS-skalan.

3.2 Material

Vårt material består av sex stycken videor med sammanlagt 18 informanter dessutom har vi tagit med ett par från pilotundersökningen. Vi har tre par från årskurs sex och nio, pilotparet samt tre par från gymnasiet kurs åtta. Videorna innehåller ett kort samtal mellan informanterna. Samtalen varierar i längden mellan årskurserna. Samtalen mellan sjätteklassister är ungefär en minut och 20 sekunder långa och samtalen mellan niondeklassister är ungefär en minut. Längden av samtalen mellan gymnasister har mera variation från ungefär

två och halv minuter till över fem minuter. Den sammanlagda längden av allt material är 20 minuter och 36 minuter.

Data samlades in i normalskola i Jyväskylä där det finns färdigt tillstånd för undersökningar, vilket innebär att vi inte behövde skilt be om forskningstillstånd från inlärare eller deras föräldrar. Val av informanterna var inte arbiträrt. Vi vill undersöka inlärare som inte representerar de allra högsta eller de allra lägsta vitsorden utan hamnar någonstans där emellan. Till detta fick vi hjälp av en lärare på skolan, som valde informanterna för oss baserat på våra önskemål. Deltagandet i studien var frivilligt. Vi vill inte veta informanternas betyg i svenska för att inte göra antaganden av informanter utan garantera relativ objektivitet.

Vi genomförde datainsamlingen i november 2018 inom en kort tidsperiod för att säkerställa en konsekvent analys. Materialet kommer att förvaras och behandlas omsorgsfullt under studiens gång och det kommer att förstöras efter det att avhandlingen granskats och godkänts. Ingen sådan information om informanterna lämnas ut som skulle möjliggöra identifiering av dem.

3.2.1 Uppgift för samtalet i studien

Informanternas uppgift var att muntligt berätta om sig själva till varandra med hjälp av stödfrågor, till exempel berätta om sin familj eller sina hobbyer. Informanterna fick instruktionerna både muntligt och skriftligt på finska (se bilaga 2). Informanterna från årskurs sex och nio hade också bilder som stöd (se bilaga 3), men gymnasister fick bara muntliga och skriftliga instruktioner utan bilder. Vi ville använda stödbilder för de yngre eleverna för att underlätta uppgiften för att vi tänkte att de kan vara svårt att ta till sig instruktioner bara muntligt och skriftligt. Gymnasisterna fick inte bilder för att vi var säkra att de klarar av uppgiften utan visuellt stöd. När vi gav instruktionerna muntligt ville vi betona att uppgiften inte är ett prov utan ett fritt samtal och grammatisk korrekthet var inte huvudsaken. Vi uppmuntrade informanterna till att ställa frågor och reagera på vad den andra säger.

3.2.2 Pilotundersökning

Vi bestämde oss att göra en pilotundersökning för att det är ett optimalt sätt att få pröva om informanterna förstår uppgiften som vi hade planerat och hur lång tid det tar för dem att slutföra diskussionen. Dessutom ville vi samtidigt pröva hur inspelning på video fungerar bäst för att förbättra tekniken samt uppgiften vid datainsamling. (Nyberg & Tidström 2012: 130)

Innan den egentliga undersökningen utförde vi en pilotundersökning för att utvärdera hur uppgiften fungerar i vår testsituation. Som pilotinformanter hade vi sex elever från nionde klass vid normalskola i Jyväskylä. Vi genomförde pilotundersökning på samma sätt som den egentliga undersökningen men vi frågade muntligt feedback från pilotinformanterna om uppgiften och instruktionerna.

Från pilotundersökningen fick vi reda på vad som fungerade och vilka förändringar som var nödvändiga. För att informanterna följde de skriftliga instruktionerna så noggrant var vi tvungna att muntligt tillägga mer information, till exempel namn och ålder. Vi hade oavsiktligen utelämnat dem från de skriftliga instruktionerna. På grund av att informanterna följde instruktionerna så noggrant testade vi att helt utelämna skriftliga instruktioner men det fungerade inte. De verkade vara svårt för informanterna att komma ihåg vad som skulle berättas. Enligt feedbacken skulle informanterna hellre ha haft skriftliga instruktioner. Annars handlade om feedbacken att instruktioner var tillräckligt tydliga.

Av de tre paren i pilotundersökning valde vi att ta med ett par till den egentliga undersökningen. Vi valde bara ett av paren för att för dem gav vi likadana instruktioner som i den egentliga undersökningen. Paret som vi valde hade likadan interaktion som paren i den egentliga undersökningen.

3.2.3 Informanter

I analysen använder vi följande benämningar av informanterna: Gymnasisterna kallas för G, till exempel GA och GB som är ett par, niondeklassisterna kallas för 9, till exempel 9A och 9B

som är ett par och sjätteklassisterna kallas för 6, till exempel 6A och 6B som är ett par. Vi har valt att ta med informanter från alla skolstadier: lågstadium, högstadium och gymnasium för att vi kan göra en jämförelse av kunskaper mellan olika årskurser.

I början av undersökningssituationen frågade vi bakgrundsinformation av informanterna. Vi ville ta reda på deras modersmål, hur länge har de studerat svenska och om de eventuellt studerar andra språk. Vi tänker att de här faktorerna kan ha påverkan på resultatet, till exempel de som har studerat svenska en längre tid är mera avancerade språkanvändare och kunskaper i andra språk kan vara en fördel för informanten. Språkmedvetenhet kan vara bättre hos sådana språkanvändare som har kunskaper i flera språk.

Alla gymnasister har finska som modersmål. Fyra av sex informanter har börjat studera svenska på sjunde klass, en på tredje och en på fjärde klass. Utöver engelska har informanterna studerat tyska, italienska, danska, ryska och/eller spanska. Niondeklassisterna har finska som modersmål och de har börjat studera svenska på sjunde klass. Till andra språk de har studerat hör, till exempel engelska, spanska och tyska. Sjätteklassisterna har studerat svenska bara från början av hösten 2018. Alla har finska som modersmål. Studerandet av andra språk är mer snäv hos sjätteklassisterna, alla studerade engelska och en informant också spanska.

Tabell 2: Bakgrundsinformation av informanterna

Namn	Modesmål	Börjat svenska på	Andra språk som studerat
GA	Finska	Åk 3 (9-10 år)	Engelska, italienska, tyska, danska
GB	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska
GC	Finska	Åk 4 (10-11)	Engelska, tyska
GD	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, ryska
GE	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, spanska
GF	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, tyska, ryska
9A	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, spanska
9B	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska
9C	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, spanska
9D	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, spanska
9E	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska
9F	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska
9G	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, tyska
9H	Finska	Åk 7 (13-14 år)	Engelska, spanska
6A	Finska	Åk 6 (12-13 år)	Engelska
6B	Finska	Åk 6 (12-13 år)	Engelska, spanska
6C	Finska	Åk 6 (12-13 år)	Engelska
6D	Finska	Åk 6 (12-13 år)	Engelska
6E	Finska	Åk 6 (12-13 år)	Engelska
6F	Finska	Åk 6 (12-13 år)	Engelska

4. ANALYS OCH RESULTAT

I det här kapitlet svarar vi på våra forskningsfrågor. För närmare framställning av våra forskningsfrågor se kapitel 1.1. Forskningsfrågorna är följande:

- 1. Vilka kommunikationsstrategier använder inlärarna när språket inte räcker till?**
- 2. Var placerar sig inlärarna på GERS-skalan?**
- 3. Jämförelse mellan årskurserna sex, nio och gymnasiets kurs åtta.**

I kapitel 4.1 svarar vi på första frågan om kommunikationsstrategier, i kapitel 4.2 placerar vi inlärarna på GERS-skalan och i kapitel 4.3 gör vi en jämförelse mellan årskurserna.

4.1 Vilka kommunikationsstrategier använder inlärarna när språket inte räcker till?

Kommunikationsstrategier är talarens sätt att göra sig förstådd. Strategier är viktiga för att kunna visa förståelse och osäkerhet i kommunikation (se kapitel 2.3). I det här kapitlet svarar vi på vår första forskningsfråga: *Vilka kommunikationsstrategier använder inlärarna när språket inte räcker till?* Vi analyserar hurdana språkliga och icke-språkliga medel inlärarna använder när det uppstår problem i samtalet. Som problempunkter räknas avbrott i samtalet, brister i språkfärdighet eller missförstånd. Vi har koncentrerat oss bara på sådana problem som kan enligt vår bedömning påverka förståeligheten mellan talarna. Flera av de använda kommunikationsstrategierna kan kategoriseras som flera olika strategier vilket vi har tagit hänsyn till.

Vi har analyserat generaliseringar, omskrivningar, förenklingar, transfer, betoning och förlängning, pauser och diskurspartiklar, repetition, stöttning samt icke-språkliga medel som kommunikationsstrategier. Analysen av språkliga strategierna är både kvantitativ och kvalitativ men tyngdpunkten är på den kvalitativa analysen. Däremot är analysen av icke-språkliga strategierna enbart kvalitativ för att de inte kan räknas ut. Analysen innehåller drag från både innehållsanalysen och diskursanalysen (se kapitel 3.1). Tabellen nedan (se tabell 3)

representerar den kvantitativa analysen av kommunikationsstrategierna på olika nivåer. I tabellen finns räknat alla förekomster av språkliga strategierna i materialet. De icke-språkliga strategierna finns inte med i tabellen för att de inte kan kvantifieras.

Tabell 3: Mängden av kommunikationsstrategier på olika nivåer

Kommunikationsstrategier	Gymnasister G (stycken)	Årskurs 9 (stycken)	Årskurs 6 (stycken)
Generaliseringar	6	3	2
Omskrivningar	9	3	2
Förenklingar	11	8	2
Transfer	7	21	15
Betoning/förlängning	3/0	26/0	(2/1)
Diskurspartiklar	56	45	22
Repetition	3	2	-
Stöttning	4	2	1
Pauser	57	77	36

Vi har valt att inte transkribera hela materialet, utan bara enskilda delar. Vi har transkriberat bara de relevanta exempel som belyser användning av olika kommunikationsstrategierna (se kapitel 3.1). Vid transkribering använder vi samtalsanalysens modell för transkribering av materialet. Löpande text innehåller dessutom flera exempel som är markerade med kursiv och understreck. Alla förekomsten av kommunikationsstrategierna finns i tabellen ovan (tabell 3) men inte i löpande text. I exemplen markerar ett ensamstående understreck då någonting fattas och understreckade ord markerar betoning av ordet. Den fullständiga transkriberingsnyckeln finns som bilaga (bilaga 2).

4.1.1 Generaliseringar

Som generaliseringar avses överanvändning av drag i målspråket som är mer bekanta för inläraren (se kapitel 2.3.1: 15). Sådana drag är, till exempel användning av en viss tempusform, överanvändning av mer bekanta ändelser eller ord.

Generaliseringar förekom hos flesta informanter. Generalisering av ord förekom hos sex informanter i form av felaktig användning av ett mer bekant ord. Informanten GB använder generalisering av ordet *också*, då hen säger "*Jag har inte också.*" i betydelsen "*Jag har inte heller*". Dessutom använder informanten GD ordet "*lilla*" istället för "*små*" i frasen "*Jag tycker om lilla barn*". Generalisering av ord förekommer hos informanten GF då hen använder ett påhittat ord "*mindra*" i stället för det rätta ordet "*minska*". Det kan ses som generalisering för att ordet *mindre* är sannolikt mer bekant för hen än ordet *minska*. Informanten vet att ordet *mindre* är fel i sammanhanget, men kommer inte på rätta uttrycket *minska* och på grund av detta använder ett påhittat ord. Två av informanter på sjätte klass använder ordet *är* istället för *år* i satsen "*Jag är elva/tolv är*". Det kan ses som en generalisering för att ordet *är* är vanligare samt grafemet [ä] är mer bekant än grafemet [å] som inte förekommer i finska språket. Detta kan orsaka problem för inlärare i början av språkstudier, men kan förekomma också hos mer avancerade inlärare. Informanten GC säger "*åta*" istället för "*äta*" i frasen "*Jag kan inte åta det tillsammans*". Detta kategoriserar vi som generalisering för att det kan också ses som överanvändning av *å*. Å andra sidan kan detta ses som felaktig användning av ordets preteritum *åt*.

Generalisering förekom också i form av genusfel. Både informanterna GA och GB använde fel genus vid ord, till exempel informanten GA har fel genus med ordet (favorit)ämne. Generalisering av mer bekanta ändelser förekommer hos både informanterna 9A och 9B som överanvänder pluraländelsen *-ar* med ordet *hobby*, så att ordet i pluralis blir "*hobbar*". Informanten 9D överanvänder presensordet *spelar* istället för den rätta infinitivformen i satsen "*Jag gillar spelar fotboll.*". Detta kan ses som generalisering för att presensformen är mer frekvent använt av inläraren.

4.1.2 Omskrivningar

Omskrivningen är sätt att undvika problematiska ord och uttryck som troligtvis är utanför talarens kompetens. Vanligtvis förekommer omskrivning som omformulering, det vill säga att börja om det egna yttrandet med andra ord när talaren märker att hen inte klarar av den ursprungliga konstruktionen. Omskrivning kan dessutom förekomma som korrigerings som mer handlar om att korrigera fel i ord eller satser (se kapitel 2.3.1: 15-16). Omskrivning förekom mest hos gymnasisterna. Detta anser vi bero på att gymnasisterna hade färre utantillärda fraser och talet var mer spontant. Det innebär att behovet för omskrivningar var större hos gymnasisterna.

Omskrivning som omformulering förekommer vid två tillfällen hos gymnasister. Informanten GD använder omformulering då hen förklarar varför hen tycker om matematik *“För att det är - du gör rätt eller fel...”* (se exempel 1). Informanten GD formulerar om hela början av satsen då hen märker att hens språkliga kompetens inte räcker till att uttrycka sin åsikt på det sätt hen hade ursprungligen planerat på målspråket. Ett likadant exempel av omformulering förekommer hos informant GE då hen omformulerar satsen *“Jag tycker....”* till *“Jag alltid tittar---”*. Informanten 9D använder också omformulering då hen försöker fortsätta sitt svar men ger upp och ställer en fråga istället (se exempel 2). Dessutom förekommer omskrivning i form av omformulering hos informanten 6F. Hen börjar frasen med frågeordet *“vad”* som följs av det finska ordet *“eiku”*³ och hen börjar om frasen med *“hur gammal är du?”*.

Det förekommer flera exempel av omskrivning i form av korrigerings, detta oftast hos gymnasister. Informanten GB använder korrigerings då hen märker att negationspartikeln *inte* är på fel plats i satsen *“Jag inte- Jag tycker inte om skola.”*. Informanten GB korrigerar sig själv genom att börja om hela satsen med rätt placering av *inte*. Informanten GE korrigerar ordet *“ny”* till rätt form *“nytt”* och informanten GF korrigerar ordet *“olik”* till ordet *“annorlunda”*, vilket blir fel i sammanhanget: *“Om jag tittar på filmer idag kan det vara olik – annorlunda än om jag tittar på tv imorgon eller igår.”* Informanten 9A använder också omskrivning vid två tillfällen då hen korrigerar ordet *“also”* till det rätta ordet *“också”* samt *“hobbies”* till det felaktiga ordet *“hobbar”*. Hos informanten 6F sker omskrivning i form av

³ ”nej, jag menar”

korrigerig då informanten hen säger “*Jag är elva år, eiku jag är tolv år.*”. Det sistnämnda kunde eventuellt också kategoriseras som repetition, men vi bestämde oss att kategorisera det som omskrivning på grund av att det handlar om att korrigera sig själv.

(1) Omformulering hos informant GD

01 GD hmm matte är
 02 GD ().
 03 GD kul eftersom det är
 04 GD (0.9)
 05 GD mm det är
 06 GD ().
 07 GD du gör fel [eller du har rätt
 08 GC [JOO ja ja]

(2) Omformulering hos informant 9D

01 9D mm
 02 9D ().
 03 9D jag har
 04 9D (1.1)
 05 9D ett bror oc-
 06 9D (0.9)
 07 9D öö
 08 9D (0.7)
 09 9D ö(h)ö(h)
 10 9D jag har har du
 11 9D (1.0)
 12 9D br(h)o(h)r

4.1.3 Förenklingar

Förenklingar sker när talaren ersätter målspråkets mer komplicerade strukturer med enklare former eller lämnar ut något (se kapitel 2.3.1: 16). Förekomsten av förenklingar är mer frekvent hos de avancerade inlärarna, det vill säga gymnasister och niondeklassister än hos sjätteklassister. Detta anser vi bero på det faktumet att sjätteklassisternas språkfärdighet är på en lägre nivå jämfört med, till exempel gymnasister som har mera utrymme att förenkla sitt språk på grund av en högre nivå i målspråket. Detta stöds av att förenkling var en av det mest använda kommunikationsstrategi hos gymnasisterna (se tabell 3).

Förenkling förekommer i flera olika former. I vårt material förekom det fyra olika slags förenklingar: utelämnning av ändelsen, användning av singular istället för plural, utelämnning av preposition eller partikel samt förenkling på satsnivå. Första fallet är att utelämna ändelsen -a i ord, till exempel som informanten GA gör i frasen "*intressant_saker*" och informanten GB i satsen "*Jag gillar att idrott_*". Andra fallet är att använda singular istället för plural. Till exempel informanten GE använder possessivpronomen *mina* i singular istället för plural i frasen "*min_föräldrar*". Samma förenkling förekommer hos informanten 9G i frågan "*Hur gammal är din_syster?*". Användning av singular i stället för plural förekommer också hos informanter 9C och 9H. Informanten 9C ställer frågan "*Har du bror?*" och informanten 9H säger "*--- two syster ---*" där i båda fallen substantivet står i fel form.

Förenkling förekommer också som utelämnning av preposition, partikel och infinitivmärket *att*. Till exempel både informanterna GC och GD lämnar konsekvent ut prepositionen *om* i uttrycket *tycka om att göra ngt*, fast båda använder det korrekt i uttrycket *tycka om ngt*. Informanten GE utelämnar prepositionen *till* exempelvis i frasen "*Vad gör en film _ en bra film?*". Också informanten 6D utelämnar prepositionen *i* vid användning av satsen "*Jag bor _ Jyväskylä*". Utelämnning av infinitivmärket förekommer hos informanter 9D och 9H. Informanten 9D utelämnar det efter verbet *gillar* i satsen "*Jag gillar _ spelar fotboll.*". Detta kan tolkas som både förenkling och generalisering som framkommer i kapitel 4.1.1. Informanten 9H gör likadant i satsen "*Jag gillar inte _ dansa.*" då hen utelämnar infinitivmärket efter det finita verbet. Dessutom använder informant 9C förenkling då hen utelämnar artikeln *en* i satsen "*Jag har bror och syster.*".

Dessutom förekommer förenkling på satsnivå. Informanten 9G använder förenkling i satsen “*Jag gör på fritiden jag spelar spel ---*”. Hen kan inte producera den rätta strukturen, till exempel “*Vad jag gör på fritiden är att jag spelar spel ---*” utan förenklar den till en lättare variant. Informanten 6F utelämnar ordet *spelar* i frasen “*Jag spelar basketboll, jag _ alsså fotboll*” (Se exempel 3). Förenkling förekommer också hos informanten GC då hen använder infinitivformen *hjälpa* istället för *hjälper* i satsen “*Ibland jag hjälpa [namn] med läxorna.*”

(3) Förenkling hos informant 6F

- 01 6E vad /k/ör du? på fritiden
- 02 6F j(h)ag sp(h)elar ba(h)sket(h)boll
- 03 6F ().
- 04 6F jag
- 05 6F (0.7)
- 06 6F alsså
- 07 6F ().
- 08 6F f:::otboll

4.1.4 Transfer

Enligt Færch och Kaspers (1987 refererad i Hammarberg 2013: 57) definition är transfer kunskapsöverföring från ett språk till ett annat. Inläraren ersätter målspråkets strukturer med modersmålets strukturer. Transfer kan delas in i *automatisk* och *strategisk transfer* (se kapitel 2.3.1: 16-17). Transfer var en av de mest använda kommunikationsstrategierna hos nionde- och sjätteklassisterna (se tabell 3 ovan).

Automatisk transfer är den vanligare formen av transfer och sker okontrollerat. Enligt Hammarberg (2013: 57) aktiverar talaren former från modersmålet över till interimsspråk vid automatisk transfer. I vårt material fann vi dock att former överförs också från engelskan, speciellt hos sjätteklassisterna. Detta kan bero på att alla av informanterna har läst engelska

som första främmande språk i skolan. Automatisk transfer från finskan förekommer hos informanten GA med ordet *långt* i frågan “*Har du sysslat med gym långt?*” som kan ses som transfer från finskans *pitkä(än)*. Informanterna GC och GD lämnar konsekvent ut prepositionen *om* i uttrycket *tycka om att göra ngt*, fast båda använder det korrekt i uttrycket *tycka om ngt*. I det föregående kapitlet (4.1.3) kategoriserade vi detta som förenkling men kan också ses som transfer från finskans struktur *pitää/tykätä jstk*⁴. Automatisk transfer från finskans sker också på fonologisk nivå. Detta skedde ofta, men vi har tagit hänsyn bara till de tillfällen då det kan orsaka problem vid förståelse. Informanten 9E uttalar grafemet /g/ nästan som [k] istället för [j] i ordet *gillar*, vilket orsakar att ordet låter som *killar*. Informanterna 6B, 6E och 6F uttalade grafemet /g/ som [g] istället för [j] i ordet *gör*. Detta gör att ordet kan misstolkas som ordet *kör*. Informanten 6B uttalar dessutom grafemet /o/ som [å] istället för [u:] i ordet *bor*, vilket inte orsakade problem hos sjätteklassisterna men kan orsaka problem med nativtalare om ordet misstolkas till *bår*. Informanterna 9G och 9H uttalar ordet *mat* med kort vokal, som är transfer från informanternas ortografiska kompetens (se kapitel 2.4.2) i modersmålet finska.

Automatisk transfer från engelskan förekom oftare. Sjätte- och niondeklassister använde transfer av ord enbart från engelskan. Till exempel både informanten 9A och 6F blandar ihop engelskans *also* med svenskans *också*, vilket resulterar i en blandning av orden (se exempel 3). Både informanterna 9G och 6E använder den engelska varianten *football* istället för det rätta svenska ordet *fotboll* och informanten 9G använder dessutom transfer från engelskan i orden *musik* där uttalet liknar mer den engelska varianten *music*. Också informanten 9H har transfer från engelskan då hen använder ordet *two* istället för *två* och då hen blandar ihop engelskans *are* med svenskans *är*. Informanten 9F använder engelskans *and* istället för svenskans *och* samt hos samma informant och informanten 9E liknar uttalet av ordet *choklad* mer engelskans *chocolate* med kort ändelse –ad. Informanten 9A använder också den engelska varianten *hobbies* istället för det rätta svenska ordet *hobbyer*. Informanten 6D använder den engelska varianten *gymnastics* istället för det rätta svenska ordet *gymnastik*. Informanten GA använder ordet *snöboard* som kan ses som transfer från engelskans *snowboard* eller finskans *lumilauta*, som på båda språk består av lexemen *snö* + *bräda*. Hos informanten GE förekommer transfer i satsen “*Alltid jag tittar den igen finner jag något ny - nytt.*”, i vilket ordet *finner* kan ses som transfer från engelskans verb *find* (se exempel 4). Dessutom börjar hen talturer med ordet “*så*”,

⁴ tycka om ngt

som kan ses som transfer från engelskans "so". Detta kan ses som transfer även om det är inte direkt orsakar problem med förståelsen, men i svenskan är det ett ovanligt sätt att börja talturen.

Strategisk transfer är kontrollerat och medvetet. Strategisk transfer var sällsyntare och skedde enbart från finskan. Informanten GC använder strategisk transfer från finskan med ordet *nirso*, då hen inte kommer ihåg det rätta ordet *kräsen* på svenska. Informanten 9C använder strategisk transfer då hen frågar "*Kysytsä mikä mun nimi on?*"⁵. Detta ses som transfer istället för stöttning, för att informanten 9C ger inte tid till samtalspartnern att fortsätta samtalet efter sin egen taltur. Strategisk transfer förekom när informanten 6B inte kommer på vad hen ville säga. I första fallet börjar hen på svenska, men byter till finska med "*eiku, ei mitään.*"⁶. Efter pausen fortsätter hen med att tänka på samma fras, men kommer inte på det rätta uttrycket och byter igen till finska med "*emmä tiiä*"⁷. Strategisk transfer förekommer tre gånger hos informanten 6D med "*eiku mitä*"⁸, "*en muista enää*"⁹ samt "*oota*"¹⁰ när hen inte kommer på det rätta uttrycket och hos informanten 6F då hen använder ordet *eiku* vid korrigerig av sig själv.

(4) Transfer hos informanten GE

01 GE alltid jag

02 GE ().

03 GE tittar den igen

04 GE ää

05 GE jag f::inner något ny

06 GF hmm

07 GE [nytt joo

08 GF [joo

⁵ "Frågar du mitt namn?"

⁶ "eller, ingenting"

⁷ "vet inte"

⁸ "liksom va?"

⁹ "jag kommer inte längre ihåg"

¹⁰ "vänta"

4.1.5 Betoning och förlängning

Betoning som en kommunikationsstrategi kan vara ett tecken på vad som är viktigt i satsen. Betoning av det viktiga ordet i satsen är i enlighet med svenskans uttalsregler. Talare av svenska som andraspråk betonar ofta felaktigt, svagt eller inte alls för att de är osäkra på svenskans uttalsregler. Det kan vara svårt för en nativtalare av svenska att förstå och igenkänning av ord kan orsaka problem även om alla enskilda ljud i ordet är rätta. (se kapitel 2.3.1: 17). I vårt material orsakar betoning av orden inte problem mellan våra informanter för alla är nativtalare av finska som har väldigt olika uttals- och betoningsregler jämfört med svenskan. Informanterna i vårt material använde inte nödvändigtvis betoning som en kommunikationsstrategi men vi har beaktat sådana fall då informanterna – avsiktligt eller oavsiktligt – följer svenskans betoningsregler.

Både informanten GA och informanten GB har relativt bra målspråklig betoning, men det var inte signifikant eller användes inte som en strategi. Hos informanten GF förekommer betoning i frasen “*Jag tror inte jag har en - en favoritfilm.*” Hen repeterar och betonar artikeln *en* för att betona mängden av filmer. Båda informanterna 9A och 9B lyckas för det mesta med en målspråklig betoning. Informanten 9A betonar det semantiskt betydelsefulla orden i satserna “*Vad heter du?*”, “*Hur gammal är du?*” samt “*Vad gillar du?*”. Dessutom använder informanten 9B betoning målspråkligt i satserna “*Har du hobbar?*” och när hen repeterar frågan “*Vad gillar du?*”. Informanten 9B betonar pronomenet *du* i frågor både språkligt och icke-språkligt med att nicka mot samtalspartnern eller peka på hen. Med satsen “*Hur gammal är du?*” strävar informanten 9B efter målspråklig betoning men lyckas inte med det. Informanten 9C lyckas också med målspråklig betoning då hen betonar det semantiskt betydelsefulla ordet i satserna, till exempel frågan “*Vad heter du?*” och svaret “*Jag gillar äta pizza.*” Informanten 9D lyckas delvis med målspråklig betoning då hen upprepar frågorna “*Vad heter du?*” och “*Vad gillar du?*” men betoning förekommer inte i hens tal desto mera. Informanterna 9E och 9F lyckas huvudsakligen med målspråklig betoning och betonar den semantiskt betydelsefulla ordet i satsen som “*Jag bor i Jyväskylä.*”. Informanten 6C använder betoning på ordet “*fritiden*” i satsen “*Vad gör du på fritiden?*”. Hen använder också förlängning en gång i satsen “*Jag är 12 år.*” då hen förlänger ordet “*är*”. Av det kan vi dra slutsatsen att hen försöker komma ihåg numret tolv. Informanten 6E använder målspråkligt betoning och intonation i samtalet. Informanten 6F börjar med att fråga “*Vad gör du på*

fritiden” och efter att ha svarat på frågan fortsätter informanten 6E diskussionen med att ställa samma fråga “*Vad gör du på fritiden?*” med betoning och stigande intonation på pronomenet *du*.

Betoningen hos informanterna i vårt material förekom men var inte prominent. Mest iakttagbar var betoningen i frågesatser. Vi tolkar detta som ett utantillärt sätt att ställa frågor snarare än kunskap om svenskans betoningsregler. Vi har lagt märke till att läroböckerna ofta överdriver betoning och intonation i frågesatser. I frågesatser överdrivas ofta den stigande satsmelodin men betoning som sådan undervisas sällan. Detta stöds också av att det var bara få informanter som lyckades med rätt betoning i påståendesatser, till exempel “*Jag bor i Jyväskylä.*”.

Förlängning som strategi kan vara tecken av osäkerhet eller tveksamhet (se kapitel 2.3.1). Som kommunikationsstrategi förekom förlängning nästan inte alls. Förlängningen förekom oftast i samband med listor och kunde tolkas mera som tveksamhet över själva innehållet än enskilda ord. Förlängningens funktion var mer att förlänga själva samtalet.

4.1.6 Pauser och diskurspartiklar

Pauser har olika funktioner i samtalet. Den kommunikativa funktionen innebär delning av information till olika enheter. Den kognitiva funktionen är planering av budskapets innehåll och natur. Pauser kan delas in i fyllda och tysta pauser. Tysta pauser är oftast andningspauser, som är kortare och vilka vi inte har tagit med i analysen, och fyllda pauser fylls oftast med diskurspartiklar. Diskurspartiklar är semantiskt tomma språkliga element som har flera olika uppgifter i samtalet (se kapitel 2.3.1: 17-18). Pauserna och diskurspartiklarna var den betydligt mest använda strategin hos alla grupper (se tabell 3). Alla informanter använde diskurspartiklar i form av icke-lexikala ljud, till exempel “*öö*” eller “*aa*”.

Pauser förekom både som fyllda och tysta pauser. Tysta pauser signalerade ofta växling av taltur mellan talarna när de är osäkra vem som fortsätter medan fyllda pauser var sättet att hålla talturen för sig själv. Pauserna förekom i början av talturen och ofta efter diskurspartikel eller före ett ord som var svår för talaren. Antalet pauser ökade mot slutet av samtal och markerade

ofta samtalets slut hos sjätte- och niondeklassister, till exempel hos informanten 6E som försöker fortsätta diskussionen men lyckas inte och är tvungen att ha flera tankepauser (se exempel 5). Detta kan tolkas som att i början har informanterna lättare att komma på samtalsämnen men på grund av spädare språkfärdighet i svenska kan de inte uppehålla samtalet längre än ungefär en minut. Däremot är samtalet mellan gymnasister längre med proportionellt färre pauser. Samtal mellan gymnasisterna innehöll inte gemensamma pauser där båda talare har en paus, utan pauserna var oftast talarens tankepauser. I samtalssituationen var vi tvungna att avbryta gymnasisternas samtal. Informanter som har betydligt färre tysta pauser och talar mera än samtalspartnern har mer flytande tal och verkar vara mer självsäkra av sin språkfärdighet. Till exempel informanten 6C har betydligt färre pauser och svarar snabbt medan för informanten 6D tar det mer tid att svara. Informanten 6C har tre tysta pauser medan informanten 6D har sju tysta pauser. På grund av färre pauser var informanten 6C:s tal mer flytande och hen verkar vara mer självsäker. Tysta pauser kan orsaka missförstånd när de är i mitten av satser och om de avbryter budskapet.

Fyllda pauser förekom i form av diskurspartiklar. Diskurspartiklar som förekom i informanternas tal var *aa*, *ää*, *åå*, *öö*, *öö-öö*, *ööm*, *ömm*, *mm*, *hmm*, *joo* och *typ*. Diskurspartiklarna hade ofta en kognitiv funktion då talaren planerade sitt budskap, det vill säga försökte komma ihåg ordet eller uttrycket på svenska. Diskurspartiklarna förekom i början av talturen och före ett visst ord i mitten av satsen. Diskurspartiklarna hade dessutom funktionen som fyllda pauser då det inte var tydligt vems tur det var i samtalet. I exempel 5 kan man se användning av pauser och diskurspartiklar när informanten inte kan fortsätta samtalet. Diskurspartiklarna *mm* och *hmm* signalerade alltid planering av yttrande medan diskurspartikeln *öö* och liknande ljud var ett sätt att fylla tomrummet medan informanterna försökte komma på det rätta ordet. Det fanns också en förekomst av diskurspartikeln *joo* hos informanten 6B. Hen försöker komma på ett visst uttryck för att fortsätta samtalet och då hen äntligen kommer på det rätta uttrycket utbrister hen ”*joo*” följt av frågan ”*hur är det?*” (se exempel 6). Dessutom använder informanten GF två gånger diskurspartikeln ”*typ*” i mitten av satsen ”*filmer är typ... Det kan förändras ---*” och hen är den enda som använder den. Denna diskurspartikel är typisk i svenskt talspråk. Diskurspartikelns funktion är att mjuka budskapet och gör informantens tal flytande för att det är en typisk diskurspartikel hos nativtalare av svenska.

(5) Pauser och diskurspartiklar hos informanten 6E

- 01 6E okej
- 02 6E (0.5)
- 03 6E öö
- 04 6E (0.5)
- 05 6E va- öö
- 06 6E (5.5)
- 07 6F [ha ha]
- 08 6E va- äh (*viftar med handen*)

(6) Diskurspartikel hos informant 6B

- 01 (0.5)
- 02 ha ha
- 03 (1.0)
- 04 (oota mikä)
- 05 (0.5)
- 06 JOO
- 07 Hur är det

4.1.7 Repetition

Repetition innefattar upprepande av både egna och andras repliker. Repetition kan vara ett sätt för lyssnaren att visa förståelse eller för talaren att dra nytta av det färdigformulerade uttrycket som upprepas (se kapitel 2.3.1: 18). Repetition som sätt att visa förståelse förekom bara en gång, däremot var alla andra repetitioner utnyttjande av en färdig sats eller fras.

Informanten GE upprepar samtalspartnerns fras ”*typ allt*” som sätt att visa förståelse och acceptera svaret fast det är otydlig av sitt innehåll. Informanten 9A använder repetition då

hen upprepar den felaktiga formuleringen “*hobbar*” som informanten 9B har använt i föregående taltur, även om hen vet att det är fel (se exempel 7). Repetition förekom också hos informant 9D då hen repeterar frågan “*Har du bror?*” direkt efter att informanten 9C har ställt samma fråga. Det är repetition för att hen upprepar den felaktiga satsen även om hen har gett rätt svar på den föregående frågan “*Jag har en bror.*”

(7) Repetition hos informanten 9A

- 01 9B har du
- 02 9B (0.7)
- 03 9B öö
- 04 9B (0.6)
- 05 9B hobbar
- 06 9A aa jag har in- inte (några) hobbies
- 07 9A ho- hob- hob- hobbar hobbar
- 08 9A j(h)oo(h)
- 09 9B ha ha
- 10 9A [ha ha]

4.1.8 Stöttning

Stöttning är att på olika sätt stöda samtalspartnern språkligt. Vanligtvis sker stöttning mellan avancerade talare och inlärare, men kan också förekomma mellan inlärare (se kapitel 2.3.1: 18). Språklig stöttning mellan informanterna var inte frekvent och när det förekom var det oftast i form av en tilläggsfråga (se tabell 3). Stöttning förekom ändå oftare i form av nickande som ett tecken på förståelse och uppmuntrande och de här förekomsterna har vi inte räknat.

Informanten GD ger stöttning till samtalspartner med att upprepa sin fråga “*Vad tycker du om?*” då samtalspartner efterfrågade stöttning med frågan “*Vad?*”. Också informanten GC ger stöttning till samtalspartnern med en tilläggsfråga, då hen inte svarade på frågan direkt. Informanten 9B ger stöttning till samtalspartnern, då samtalspartnern inte kan fortsätta

samtalet och söker stöttning med att säga “*ootas*”. Informanten 9B fortsätter samtalet med en otydlig fråga och samtalet fortsätter. Informanten 9C ger stöttning till samtalspartnern då samtalspartnern inte kan fortsätta samtalet genom att själv ställa en fråga. Informant 6D:s uttryck “*eiku mitä?*” kan ses som förfrågan för stöttning. Samtalspartnern svarar uppmuntrande “*joo*” på frågan och ger stöttning till hen.

4.1.9 Icke-språkliga strategier

Icke-språkliga strategier stöder, kompletterar, ersätter eller ändrar språkliga uttryck (se kapitel 2.3.2). Till icke-språkliga strategier har vi räknat med taltempo, röststyrka, ögonkontakt, gester, kroppsspråk i allmänhet, mimer och skratt. Till icke-språkliga strategier avses också att höra proxemik vilket omfattar användning av rum mellan talarna. Vi har dock inte tagit hänsyn till proxemiken för att i samtalssituationen var informanternas sittplats helt kontrollerad av oss. Detta var inte avsiktligt, men oundvikligt. Vår avsikt var att skapa en naturlig samtalssituation men på grund av observatörens paradox (eng. observer’s paradox) (Labov 1972) är det omöjligt. Enligt Labov (1972: 209) innebär observatörens paradox att inom lingvistisk forskning är syftet att iaktta hur individer talar när de inte är systematiskt observerade men bara genom systematisk observation är det möjligt att skaffa sådana data.

I överlag har informanterna avslappnat kroppsspråk under samtalssituationen utom informanten 6D som ser betydligt mer nervös och spänt ut än sin samtalspartner. Vi hade placerat alla paren att sitta diagonalt mot varandra och alla paren höll denna position mot varandra. Undantaget var informanterna 9A och 9B samt informanterna 9E och 9F som var vända mot varandra under samtalet. Dessutom försöker informanten 6A vända sig bort från kameran och kroppsspråket är mer inåtvänd medan samtalspartnern är betydligt mer öppen. Största delen av informanter talade tydligt och med hög röst. När det uppstod brister i språkfärdighet blev talet mer otydligt eller tystare, till exempel hos informanterna 6B och 6D som talar otydligare bara då de försöker komma på rätt ord eller fras.

Ögonkontakt under samtal var relativt naturlig och informanterna höll ögonkontakten, men också undantag förekom. Till exempel informanten 9C försöker hålla ögonkontakt under

samtalet medan samtalspartnern, informant 9D, tittar ner mot bordet. Informanten 9D tar ögonkontakt bara då samtalet brister och båda skrattar. Också informanten 6B försöker ständigt få ögonkontakt med samtalspartnern utan att lyckas. Både informanten 6C och informanten 6D håller ögonkontakt när de talar i början av samtalet, men tittar mera mot bordet i slutet av samtalet. Det mest prominenta paret var informanterna 9G och 9H, som var ett av pilotparen, som har ingen ögonkontakt alls under samtalet även om de sitter mittemot varandra. Att titta mot bordet var vanligt hos alla informanter när de tänkte på nästa taltur och när det uppstod problem med språkfärdighet. Det beror på att instruktionerna för samtalet och bilderna för sjätte- och niondeklassister var på bordet och informanterna försökte hämta stöd från dem. Överlag kan man dra den slutsatsen att sjätte- och niondeklassisterna visar osäkerhet genom kroppsspråk och ögonkontakt mer än gymnasisterna.

Det vanligaste sättet att visa förståelse var att nicka. Men informanterna 9C och 9D visade inte förståelse genom kroppsspråket utan alltid med ord, till exempel *joo* eller *jaa*. En vanlig företeelse hos flera informanter var att täcka munnen med handen när de har svårigheter att uttrycka sig själva, vilket orsakar att talet blir otydligt. Dessutom var skratt en ofta förekommande strategi att dölja brister i språkfärdighet, till exempel informanten GB skrattar nervöst flera gånger under samtalet. Hos informanterna förekom sällan stora handgester, men några informanter försökte klart signalera något med hjälp av gester. Till exempel informanten GC viftar på båda händerna och skakar på huvudet när hen berättar om hur hen leker med sin lillebror och är den ända som ersätter ett ord med en gest. Dessutom betonar informanten 9B pronomenet *du* i frågor och samtidigt nickar mot eller pekar på samtalspartnern. Också informanten 6E viftar frustrerat neråt med handen, vilket tydligt signalerar att hen inte kommer på något mer att säga och att samtalet är slut.

4.2 Var placerar sig inlärare på GERS-skalan?

I andra delen i vår analys använder vi nivåskalan i Den gemensamma europeiska referensramen för språk. Nivåskalan är delat i tre nivåer, det vill säga nybörjarnivå (A1-A2), självständig språkanvändare (B1-B2) och avancerad språkanvändare (C1-C2). GERS används som grund för bedömning i läroplanen för både grundläggande utbildningen och gymnasiet. GERS-skalan kan användas som stöd för bedömning för både lärare och studerande. I detta kapitel svarar vi på vår andra forskningsfråga: *Var placerar sig inlärarna på GERS-skalan?* Vi förväntar oss att inlärarna på årskurs sex når nybörjarnivån A1 för att de har precis börjat studierna i det andra inhemska språket. Vi förväntar oss att inlärarna på årskurs nio når nivån B1 och inlärarna i gymnasiet når nivån B2. Analysen och bedömningen är mer generell och fokuserar på de tre olika grupperna istället för individuella inlärare. Vi vill ta reda på om inlärarna når den nivå som de enligt läroplanen borde nå. De delar som vi observerar enligt GERS är: *ordförråd* (eng. range), *korrekthet* (eng. accuracy), *flyt* (eng. fluency), *interaktion* (eng. interaction) och *koherens* (eng. coherence) (se bilaga 1).

4.2.1 Språknivå av inlärare på årskurs 6

Nästan alla inlärare på årskurs sex nådde den förväntade nivån, det vill säga nivå A2 (se tabell 4). Inlärarna använde för största delen utantillärda fraser och ordförrådet var begränsat till enkla vardagliga situationer. Inlärarna kunde berätta bara om sig själv. Användning av utantillärda fraser var felfritt men några fel uppstod vid svaren på frågorna. Alla inlärare kunde lätt göra sig förstådda i den här begränsade testsituationen. Talet var flytande med några kortare pauser. Inlärarna kunde föra samtalet framåt och responsen var ömsesidiga. Flera inlärare var duktiga men längden av samtalen var korta. Trots detta var samtalen koherenta. Enbart en inlärare (informant 6D) nådde inte samma nivå som de andra på sjätte klass (se tabell 4). Informant 6D skilde sig från gruppen bara för att hen inte kunde hålla samtalet igång. Hos informanten 6D förekom flera pauser och talet var inte lika flytande i relation till de andra informanterna på sjätte klassen.

Tabell 4: Sjötteklassisternas placering på GERS-skalan

Informant	GERS - nivå
6A	A2
6B	A2
6C	A2
6D	A1
6E	A2
6F	A2
Medelbetyg	A2

4.2.2 Språknivå av inlärare på årskurs 9

Största delen av inlärarna befinner sig på nivå A2, vilket var lägre än vad vi förväntade oss (se tabell 5). När det gäller ordförrådet använde inlärarna för största delen utantillärda yttranden, till exempel frågor som ”*Vad heter du?*” och ”*Hur gammal är du?*”. Efter att inlärarna hade använt de utantillärda fraserna räckte inte ordförrådet till att fortsätta samtalet. Inlärarna använder enbart enkla grammatiska strukturer och även då förekom det fel. Inlärarnas tal var inte flytande utan bestod av korta yttranden och innehåll flera störande pauser både i mitten av saten och mellan talturer. Samtalet bestod enbart av enkla frågor och svar samt tilläggsfrågor förekom inte. Samtalet var inte särskilt koherent.

En inlärare (informant 9F) nådde inte ens nivå A2, utan stannade på nivå A1 (se tabell 5). Informanten 9F använde enbart elementära fraser som var alla utnyttjande av samtalspartners färdigformulerade uttryck. Även om uttrycken var enkla och repeterade uppstod det fel. Talet var inte flytande utan flera pauser förekom. Samtalet bestod enbart av enskilda påståenden och inga frågor ställdes vilket gjorde att samtalet inte var koherent. Två av inlärarna (informanterna 9G och 9H) var de enda som nådde den förväntade nivån B1 (se tabell 5). Deras ordförråd var tillräckligt för att berätta om bekanta ämnen, till exempel familj och hobbyer. Även om informanterna 9G och 9H använde också utantillärda yttranden kunde de användas felfritt.

Talet var betydligt mer flytande och färre störande pauser uppstod. Interaktionen var bättre och talet var mer koherent.

Tabell 5: Niondeklassisternas placering på GERS-skalan

Informant	GERS - nivå
9A	A2
9B	A2
9C	A2
9D	A2
9E	A2
9F	A1
9G	B1
9H	B1
Medelbetyg	A2

4.2.3 Språknivå av inlärare i gymnasiet

Största delen av inlärare i gymnasiet befinner sig på nivå B2 på GERS-skalan (se tabell 6), vilket vi förväntade oss. Vi är medvetna om att betyget B2 är hög för gymnasister men det kan förklaras med att informanterna hade precis avlagt den muntliga kursen i det andra inhemska språket. Kursen är valfri vilket innebär att informanterna kan tänkas ha mer motivation och intresse mot språket. När det gäller ordförrådet kunde alla inlärarna på nivå B2 uttrycka åsikter om allmänna teman. Dessutom kunde inlärarna diskutera om ämnen utöver familj och hobbyer, till exempel skola, fortsatta studier och mat. De behövde inte synnerligt leta efter ord. När det gäller korrekthet visade inlärare på nivå B2 kontroll av grammatiska strukturer. Eventuella fel orsakade inte missförstånd. Kriteriet flyt lyckades huvudsakligen bra hos alla inlärare på nivå B2. Taltempot hos inlärare var jämn och det uppstod få långa pauser. Interaktionen mellan paren var lyckad. Inlärarna på nivå B2 kunde föra samtalet framåt och turtagningen var naturligt. Inlärarna reagerade och ställde frågor på ett väsentligt sätt samt lyssnade aktivt på varandra. Överlag var samtalen koherenta.

En inlärare (informanten GB) på gymnasiet nådde inte nivå B2 utan stannade på nivå B1 (se tabell 6). Informanten GB hade inte ett tillräckligt ordförråd för att uttrycka sina åsikter. Hen var tvungen att ofta leta efter ord och kunde inte använda mer komplexa strukturer. Informanten GB gjorde en del grammatiska fel som eventuellt kan störa förståelsen. Talet var inte flytande och innehöll flera längre pauser. Hen tog nästan inget initiativ i samtalet och hjälpte inte samtalet att gå framåt. Långa yttranden var inte koherenta och ibland var talet svårbegriplig. Signifikant var att en inlärare (informant GF) nådde en högre nivå än förväntat, det vill säga nivå C1 (se tabell 6). Informanten GF hade ett bredare ordförråd och kunde bättre uttrycka sig på en lämplig stil. Hen behövde inte avgränsa sina yttranden utan kunde fritt berätta om sina åsikter. Talet var nästan felfritt och obehindrad. Informanten GF kunde tala flytande och problem uppstod bara vid svårare ämnen. Interaktionen var glidande och naturligt samt koherent.

Tabell 6: Gymnasisternas placering på GERS-skalan

Informant	GERS - nivå
GA	B2
GB	B1
GC	B2
GD	B2
GE	B2
GF	C1
Medelbetyg	B2

4.3 Hurdana skillnader och likheter finns mellan årskurserna sex, nio och gymnasiet?

I detta kapitel gör vi en sammanfattande jämförelse mellan sjätteklassister, niondeklassister och gymnasister när det gäller användning av kommunikationsstrategier. Jämförelsens huvudpunkt är på den kvantitativa jämförelsen men vi tar dessutom med några kvalitativa drag. Medan den ovanstående analysen i kapitel 4.1 koncentreras mer på individuella skillnader fokuserar denna del mer på skillnader mellan de olika nivåerna. Vi gör dessutom en jämförelse mellan sjätteklassister, niondeklassister och gymnasister när det gäller placeringen på GERS-skalan. Jämförelsen är kvalitativ och fokusen ligger på grupper istället för individer.

4.3.1 Kommunikationsstrategier

Tabell 3: Tabell 3 Mängden av kommunikationsstrategier på olika nivåer

Kommunikationsstrategier	Gymnasister G (stycken)	Årskurs 9 (stycken)	Årskurs 6 (stycken)
Generaliseringar	6	3	2
Omskrivningar	9	3	2
Förenklingar	11	8	2
Transfer	7	21	15
Betoning/förlängning	3/0	26/0	(2/1)
Diskurspartiklar	56	45	22
Repetition	3	2	-
Stöttning	4	2	1
Pauser	57	77	36

När det gäller generaliseringar förekom dem mest hos gymnasister. Detta anser vi bero på att gymnasiernas samtal var längre vilket innebär att det fanns mer data. Gymnasiernas generaliseringar förekom i form av genusfel och användning av ett mer bekant ord som enligt Kotsinas (1982) är ett välbekant fenomen. För att gymnasiernas språkkunskap är starkare och de har ett bredare ordförråd finns det mer valmöjlighet vid användning av ord. Det innebär att om de inte kommer på det rätta ordet kan de använda även andra liknande ord, som ändå kan vara fel i kontexten. Hos niondeklassister förekom generaliseringar i form av användning av en viss pluraländelse oavsett substantivets deklination och överanvändning av presensformen. Däremot hos sjätteklassister handlade generalisering om överanvändning av ett mer bekant ljud. Vi konstaterar att gymnasierna använder lexikal generalisering, niondeklassisterna använder grammatisk generalisering medan sjätteklassisterna använder fonologisk generalisering.

Också omskrivningar var mer frekvent hos gymnasister än de andra nivåerna. Hos informanter på alla nivåer förekom omskrivning i form av både omformulering och korrigering. Inga signifikanta skillnader förekom vid användning av omskrivningar mellan de olika nivåerna. Det ända som var värt att nämna är att omskrivning i form av korrigering hos sjätteklassister förekom alltid i samband med det finska ordet *eiku*. Alla tillfällen handlade om korrigering av sig själv, istället för korrigering av samtalspartnern, vilket enligt Tiittula (1992) är mer vanligt mellan talare med likadana kunskaper.

Även förenklingar var mest använda av gymnasierna. Viberg (1987) konstaterar att förenklingar förekommer oftast i början av språkinläring. Men i vår studie kom vi fram till att ju längre i språkstudierna informanterna kommer desto mer ökar användning av förenklingar. Vi konstaterar att med en ökad språkfärdighet finns det mera utrymme att förenkla sitt språk. Hos både gymnasierna och niondeklassisterna förekom det fyra olika slags förenklingar medan hos sjätteklassisterna förekom enbart i form av utelämning.

Transfer användes mest av niondeklassisterna och gymnasierna använde det betydligt mindre. Alla informanterna använde både automatisk och strategisk transfer samt hos alla informanterna förekom transfer inte bara från modersmålet utan också från engelskan. Automatisk transfer i form av fonologisk transfer från finskan förekom enbart hos sjätte- och

niondeklassister. Transfer av enskilda ord förekom hos informanter på alla nivåer men transfer av modersmålets strukturer förekom enbart hos gymnasisterna. Detta anser vi bero på att gymnasister har tillgång till mer komplexa strukturer på målspråket. Men deras språkkunskaper räcker inte alltid till korrekt användning av dessa strukturer och de påverkas av modersmålet.

Alla informanterna använde betoning mer eller mindre enligt svenskan regler men det var mest iakttagbar hos niondeklassisterna. Betoning var mer lyckad i frågesatser och ibland vid det semantiskt betydelsefulla ordet. Betoning användes inte som en strategi av informanterna utan de strävade efter en målspråklig betoning. Förlängning som strategi förekom bara en gång hos en sjätteklassist.

Pauser var den mest använda kommunikationsstrategin hos alla grupper och mest frekvent hos niondeklassisterna. Nionde- och sjätteklassisterna hade mera gemensamma pauser medan gymnasisterna hade mera tankepauser i mitten av de egna talturerna. Informanterna med färre pauser upplevdes som mer kompetenta språk användare. Detta stöds av att gymnasisterna hade proportionellt färre pauser samt pauserna störde inte budskapet på grund av att deras språkkunskaper är på en högre nivå. Tysta pauser hos sjätte- och niondeklassisterna markerade ofta slutet av samtalet medan hos gymnasisterna markerade tysta pauser bytet av taltur. Pauserna som fylldes med diskurspartiklar var också en frekvent strategi hos alla informanterna. Hos gymnasisterna var mängden tysta och fyllda pauser nästan lika för att pauserna oftast fylldes med diskurspartiklar. Däremot hos niondeklassisterna var delen tysta pauser nästan dubbel jämfört med fyllda pauser.

De minst använda kommunikationsstrategierna hos informanterna på alla nivåer var repetition och stöttning. Hos sjätteklassisterna förekom repetition inte alls. Niondeklassisterna däremot använde repetition som utnyttjande av en färdig sats eller fras. Gymnasisterna använde repetition både som utnyttjande av en färdig sats eller fras och för att visa förståelse. Stöttning användes mest av gymnasisterna. Både gymnasisterna och niondeklassisterna gav stöttning i form av en tilläggande fråga medan sjätteklassisten gav stöttning som bekräftande av ett ord. Det fanns inga signifikanta skillnader i användning av icke-språkliga strategier mellan informanterna på alla nivåerna. Gester och miner användes inte som stöd till talet. Alla visade förståelse genom att nicka samt ögonkontakt var liknande hos alla par.

4.3.2 Den gemensamma europeiska referensramen för språk

Det mest oväntat när det gäller bedömningen av informanternas muntliga språkkunskaper var att största delen av niondeklassisterna inte nådde den förväntade nivån B1 utan stannade på nivå A2. Dessutom nådde nästan alla sjätteklassister den förväntade nivån A2. Detta betyder att sjätte- och niondeklassisterna var på samma nivå. Deras samtal var väldigt lika och bestod huvudsakligen av utantillärda fraser. Efter att fraserna var använda tog samtalet slut. Inlärare ställde inga tilläggsfrågor och interaktionen bestod till största delen av de utantillärda fraserna, till exempel *"Vad heter du?"* och *"Hur gammal är du?"*. Responsen var inte ömsesidig eller mångsidig utan bestod av korta diskurspartiklar som *okej* eller *joo*. Trots samtalets likheter gjorde niondeklassisterna betydligt flera fel även vid enkla strukturer. Sjätteklassisternas samtal var mer koherent och flytande jämfört med niondeklassisternas samtal.

Gymnasisterna nådde en betydligt högre nivå, vilket var väl förväntat på grund av en mer avancerad språkfärdighet. Gymnasisterna kunde behandla ämnen också utanför de mest vardagliga samtalsämnena. Gymnasisterna använde inte enbart utantillärda fraser och kunde även ställa tilläggsfrågor, vilket gjorde att samtalen kunde uppehållas en betydlig längre tid. Dessutom förekom det färre pauser som störde samtalet samt talet var mer felfritt. Interaktionen mellan gymnasisterna var ömsesidig och lyckad. Gymnasisternas interaktion var mer naturligt och bestod inte bara av fråga-svar-sekvenser. Jämfört med sjätte- och niondeklassisterna var talet mer flytande och koherent.

5. DISKUSSION

Vi undersökte användning av kommunikationsstrategier hos inlärare på tre olika nivåer, det vill säga årskurs sex, årskurs nio samt gymnasiet. Vi beaktade både språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier. Vi gjorde också en bedömning av informanternas språkkunskap på basis av GERS-skalan. I detta kapitel diskuterar vi våra resultat och drar slutsatser från analysen. Dessutom diskuterar vi resultaten i ljuset av våra teoretiska utgångspunkter. Efter det ger vi förslag till fortsatta studier inom temat. Till slut diskuterar vi undersökningens validitet och reliabilitet.

5.1 Diskussion av resultat

Förekomsten av generaliseringar har vi delat in i tre olika kategorier: lexikal, grammatisk och fonologisk generalisering. Enligt vårt resultat använde gymnasisterna lexikal generalisering, det vill säga överanvändning av ett mer bekant ord istället för en synonym. Enligt Kotsinas (1982) är detta vanligt hos inlärare. Niondeklassisterna använde grammatisk generalisering, det vill säga överanvändning av grammatiska strukturer. Detta förekom i form av överanvändning av en viss pluraländelse oavsett substantivets deklination och överanvändning av presensform. Däremot använde sjätteklassisterna fonologisk generalisering, det vill säga överanvändning av *ä* istället för *å*.

Omskrivning förekom i form av både omformulering och korrigerig. Hos gymnasisterna och niondeklassisterna förekom båda formen av omskrivningen medan hos sjätteklassisterna förekom enbart korrigerig. Detta beror på att på grund av sjätteklassisternas snävare språkkunskap har de inte tillräckligt med ord att göra en omformulering. Enligt Viberg (1987) förekommer omskrivningar hos både L1- och L2-talare, men användning är olik. I vårt resultat kom vi fram till att användning av korrigerig är vanligare hos inlärare på lägre nivåer, det vill säga nionde- och sjätteklassisterna medan omformulering förekommer hos gymnasisterna som är mer avancerade och deras språkbruk är närmare L1-talare. Förenklingar förekom i fyra olika slag: utelämning av ändelsen, preposition eller partikel, användning av singular istället för plural samt förenkling på satsnivå. Gymnasisterna och niondeklassisterna använde alla dessa

fyra förenklingar medan sjätteklassisterna använde enbart utelämnningar. Enligt Viberg (1987) förekommer förenklingar oftast hos inlärare på nybörjarnivå men vår studie visar att användning av förenklingar som kommunikationsstrategi ökar på högre nivåer, det vill säga hos niondeklassisterna och gymnasisterna.

Transfer förekom i form av automatisk och strategisk transfer men den förstnämnda var mer frekvent. Transfer var betydligt mer använt hos nionde- och sjätteklassisterna än gymnasisterna. Enligt Færch och Kasper (1987) är transfer informationsöverföring från L1 till L2. Vår studie visar dock att transfer från engelskan var mer frekvent än transfer från finskan. Nionde- och sjätteklassisterna använde lexikal transfer enbart från engelskan medan gymnasisterna överförde strukturer från finskan. Dessutom konstaterar Hammarberg (2013) att det uppmärksammas påverkan från också andra språk än enbart modersmålet. Även om våra informanter har kunskap i andra språk utöver engelska utnyttjade de inte dem. Av detta kan vi dra slutsatsen att transfer förekommer bara från det starkaste främmande språket, vilket i detta fall är engelska.

Betoning användes inte som en särskild strategi. Flera informanter försökte ändå följa regler för målspråksenligt betoning vilket de lyckades med delvis. Målspråksenlig betoning förekom oftast i frågesatser. Vi anser att detta inte nödvändigtvis är kunskap om målspråkets betoningsregler utan en utantillärd vana och sker ofta omedvetet. Fel betoning orsakade inte problem i förståelse för våra informanter på grund av samma modersmål men kan eventuellt orsaka problem hos nativtalare. Den mest använda strategin var användning av pauser. Pauser delades i tysta och fyllda pauser. Niondeklassisterna använde mest pauser och pauserna ökade mot slutet av samtalet. Däremot gymnasisterna fyllde ofta pauser med diskurspartiklar medan nionde- och sjätteklassisterna hade mera tysta pauser. Diskurspartiklarna överlag hade en kognitiv funktion, det vill säga planering av yttranden. Icke-lexikala ljuden *mm* och *hmm* var alltid tecken av planering medan ljuden *öö* eller liknande ljud var sättet att fylla tomrummet. Öväntat var förekomsten av diskurspartikeln *typ* hos en informant. Den är mycket använt i svenskt talspråk men vi förväntade oss inte att informanterna skulle ha kunskap att använda det.

Repetition och stöttning var de minst använda strategierna. Vi förväntade oss att stöttning inte förekommer i stor utsträckning. Detta beror på att samtalen var mellan talare med likadan språkkunskap. Vid användning av icke-språkliga strategier förekom inga signifikanta skillnader mellan informanter. Enligt Beattie (1983) brukar talaren hålla ögonkontakt när talet är flytande och undvika ögonkontakt när talet brister. Vårt resultat stöder detta för att informanterna tittade ner på bordet då det uppstod problem. Ett vanligt förekommande fenomen hos informanterna var att täcka munnen med handen eller vända bort vid problematiska tillfällen. Andra gester eller miner som stöder talet förekom inte.

När det gäller inlärnarnas placering på nivåskalan enligt Den gemensamma europeiska referensramen för språk var resultaten delvis förväntade och delvis överraskande. Det som var förväntat var att gymnasisterna nådde en högre nivå än sjätte- och niondeklassisterna. Det som var mest överraskande var att både sjätte- och niondeklassisterna nådde nivå A2, det vill säga nybörjarnivå. Vi förväntade oss att niondeklassisterna skulle nå nivå B1, det vill säga självständig språkanvändare. Gymnasisternas högre nivå berodde på att samtalen var längre och det fanns mera material att bedöma men mängden material berodde helt enkelt på deras högre muntlig språkfärdighet. Den höga nivån kan förklaras också med att gymnasisterna hade precis under studiens materialinsamling avlagt den valfria muntliga kursen i det andra inhemska språket. Informanterna är sannolikt mer intresserade och motiverade att lära sig språket och betyget kan inte ses representera alla gymnasister utan gäller bara för vårt begränsade sampel. Nionde- och sjätteklassisterna kunde inte uppehålla samtalen längre än ungefär en minut på grund av lägre muntlig språkfärdighet vilket i sin tur orsakade att det fanns inte lika mycket material att bedöma. Sjätte- och niondeklassisternas samma nivå kan delvis förklaras med att sjätteklassisterna har precis lärt sig de enkla fraserna medan niondeklassisterna redan har börjat glömma de enklaste fraserna. Vi förväntade oss att sjätteklassisterna skulle nå nivå A2 för att de har precis börjat studera det andra inhemska språket medan niondeklassisterna redan har studerat språket flera år och borde därför ha nått en högre nivå.

Samtalen kan ha påverkats av personlighetsfaktorer (se kapitel 2.3.3) som vi inte har beaktat i samband med analysen. Överraskande var att även om niondeklassisterna och gymnasisterna har en mindre åldersskillnad än nionde- och sjätteklassisterna fanns det ändå betydliga skillnader i färdighet mellan niondeklassisterna och gymnasisterna. En del av informanterna

var mer blyga och riskundvikande, vilket kan ha orsakat placering på en lägre nivå speciellt hos niondeklassisterna. Gymnasisterna däremot var risktagare, det vill säga vågade försöka sig på mer komplexa strukturer eller samtalsämnen och oftast lyckade med dem.

5.2 Förslag till fortsatta studier

I detta kapitel ger vi förslag på hur man kunde vidare undersöka detta ämne. Vi undersökte kommunikationsstrategier hos informanter på olika nivåer i grundskolan och gymnasiet. Vår studie var upplagd så att informanterna diskuterade med varandra parvis om vardagliga ämnen. Vi spelade in diskussionerna på video och analyserade hur mycket och på vilket sätt informanterna använde språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier. Vi uppmuntrade inte informanterna till särskild användning av strategierna utan betonade naturligt interaktion vid anvisning.

Våra informanter hade inte fått explicit undervisning i användning av olika kommunikationsstrategier. För att vidare undersöka ämnet kunde man göra likadan test som vi har gjort som testar inlärares utgångsnivå. Efter det kunde man ha explicit undervisning i olika kommunikationsstrategier och hur de används som stöd. Efter undervisningen kunde man utföra samma test igen och undersöka om användning av kommunikationsstrategier har ökat eller förändrats.

Ett annat förslag till vidare studie är att istället för att ha två inlärare i samma nivå kunde man ha en diskussion mellan inlärare och nativtalare av målspråket. Då skulle informanterna vara tvungna att klara sig endast på målspråket och man kunde förvänta sig att användning av kommunikationsstrategier skulle öka. Då kunde man också se hur användning av strategierna påverkar förståeligheten. Om samtalspartnern inte har samma modersmål som talaren kan man inte ta stöd från modersmålet vilket kunde ha inverkan på användning av kommunikationsstrategier.

Eventuellt kunde man också ha ett bredare sampel. Man kunde, till exempel ta med informanter från yrkesskolor eller universitet. Dessutom kunde man beakta användning av

kommunikationsstrategier i olika språk och jämföra dessa. Våra resultat visade att informanterna använde mycket transfer från engelskan så man kunde undersöka hur kommunikationsstrategierna används när informanterna talar engelska. Intressant skulle vara att ta reda på om kultur har inverkan på användning av kommunikationsstrategier när det gäller olika språk eller beror det enbart på inlärarens språkfärdighet. Dessutom kunde man undersöka korrelation mellan inlärarnas farlighetsnivå och användning av kommunikationsstrategier. Till exempel om man når de högre nivåerna använder hen mer eller mindre frekvent olika strategier och jämföra skillnaden mellan förekomsten av språkliga och icke-språkliga strategier.

5.3 Validitet och reliabilitet

I detta kapitel diskuterar vi studiens validitet och reliabilitet. Vi anser att validiteten av vår studie är bra. De metoder som vi har valt att använda är passande för våra forskningsfrågor, material och analys. Även om vi använde en multimetodologisk approach kunde vi använda de olika metoderna samt vi kunde motivera användning av de olika metoderna.

Studiens reliabilitet är bra men vi är medvetna om eventuella faktorer som kan påverka reliabilitet. En faktor som kan påverka resultaten är kategorisering av kommunikationsstrategier. Vi har gjort en egen kategorisering enligt teorin som vi har presenterat i kapitel 2.3. Det finns flera olika sätt att definiera de olika kategorierna samt yttranden i materialet kan kategoriseras på flera olika sätt. En annan faktor som kan påverka resultatet är val av informanter. Vi valde inte själv våra informanter utan de valdes för oss av en lärare. Informanterna på gymnasiet hade dessutom precis genomfört den muntliga kursen i det andra inhemska språket. På grund av detta kan man tänka sig att de var mer duktiga talare samt vana vid att tala svenska. Däremot hade sjätteklassisterna precis börjat studera det andra inhemska språket och de använde mycket av utantillärda fraser som eventuellt kan ha påverkat resultaten. Resultaten kan ha påverkats också av kvaliteten av videor. Ibland fanns det relativt mycket bakgrundsljud som gjorde det svårt att höra vad informanterna sade. Man kunde inte alltid vara helt säker på om otydligt tal orsakades av språkliga problem eller oväsen i bakgrunden.

Komposition av vår uppgift kan också ha påverkat resultatet. Vi gav relativt mycket instruktioner i testsituationen och informanterna hade flera förslag på vad de kan prata om. Talet skulle eventuellt ha varit mer fritt om vi bara skulle ha gett informanterna ett ämne som de ska tala om, till exempel mat. Dessutom försökte vi skapa en naturlig talsituation vilket är omöjligt på grund av observatörens paradox. En testsituation kan aldrig vara en helt naturlig talsituation.

6. SAMMANFATTNING OCH SLUTORD

Syftet med vår studie var att ta reda på hur inlärare på årskurs sex, nio samt gymnasiet använder olika språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier. Vi fokuserade oss på tillfällen då det uppstod problem, till exempel avbrott i samtalet eller bristande språkfärdighet. Syftet var också att göra en allmän bedömning av inlärarnas språkfärdighet enligt nivåskalan i Den europeiska referensramen för språk. Vi gjorde också en jämförelse mellan olika årskurserna när det gäller både användning av kommunikationsstrategier och placering på nivåskalan.

De teoretiska utgångspunkterna i vår studie var olika definitioner av kommunikationsstrategier, Canale och Swains definition av kommunikativ kompetens samt Den gemensamma europeiska referensramen för språk. Kort presenteras också huvudpunkterna inom andraspråksinlärning och interimspråk. Tidigare studier har fokuserat på muntliga färdigheter i undervisning men har inte beaktat användning av kommunikationsstrategier. I vår studie använde vi en multimetodologisk approach, vilket innebär användning av flera olika metoder. Analysen genomfördes med hjälp av innehållsanalys, diskursanalys samt samtalsanalys. Som metod för datainsamling använde vi videoinspelning.

De centralaste resultaten när det gäller användning av kommunikationsstrategier var att proportionellt till längden av samtalet använde alla informanter flera olika kommunikationsstrategier. De mest använda strategierna var pauser och diskurspartiklar som inte är definitivt språkbundna. Dessutom användes transfer mycket, men inte bara från modersmålet utan också från engelska. Væremot teorin använde gymnasisterna mest frekvent förenkling som strategi jämfört med andra grupper. En strategi som inte användes nästan alls var förlängning som ofta kan vara tecken av tveksamhet. Istället markerades tveksamhet mest med hjälp av fyllda pauser och diskurspartiklar. Förutom de ovannämnda förekomsterna var resultaten i enlighet med den presenterade teorin. När det gäller inlärarnas placering på nivåskalan nådde nästan alla gymnasisterna den förväntade nivån B2. Dæremot nådde största delen av niondeklassisterna bara nivån A2 vilket var lägre än förväntat. Inlärarna på sjätte klass nådde den samma nivån A2. Detta var oväntat.

Resultaten av vår studie kan användas för att vidare utveckla språkundervisning och främja utveckling av muntliga språkfärdigheter hos inlärare på alla nivåer. Muntliga språkfärdigheter är ett aktuellt ämne idag och en viktig del av språkundervisning. Förmågan att kommunicera på ett funktionellt sätt är viktigt i både arbetslivet och vardagen. Vi anser att explicit undervisning i kommunikationsstrategier är viktigt för att inlärarna kan ha fungerande interaktion även på andra språk än bara på modersmålet. Detta är av största vikt inför det kommande muntliga provet som en del av studentexamen. Det är ytterst väsentligt att inlärare kan effektivt kommunicera på ett andra språk även om språkfärdigheterna inte alltid räcker till.

LITTERATUR

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring* Studentlitteratur AB, Lund

Abrahamsson, N. 2013. *Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk*. I Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red). 2013. *Svenska som andraspråk*. Studentlitteratur AB, Lund

Ahola, S., Neittaanmäki, R. & Hirvelä, T. 2016. *Puheen ymmärtämisen tehtävien taitotasolle asettaminen Yleisissä kielitutkinnoissa*. I Huhta, A. & Hildén, R. (red). *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 No. 9

Beattie, G. 1983. *An analysis of speech and non-verbal behaviour in conversation*. Open University Press, Milton Keynes

Canale, M. 1983. *On some dimensions of language proficiency*. The Ontario Institute of Studies In Education, Toronto

Canale, M & Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, vol. 1, No 1, The Ontario Institute of Studies In Education, Toronto

Chomsky, N. 2014 (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* MIT Press, Massachusetts

Færch, C. och Kasper, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London

Færch, C. och Kasper, G. 1987. *Perspectives on language transfer*. Applied linguistics, vol. 8, No 1 Oxford University press, Oxford

GERS 2009. = *Gemensam europeisk referensram för språk*. Skolverket
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 7.1.2019)

- Hammarberg, B. 2013. *Teoretiska ramar för andraspråkforskning*. I: Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red). 2013. *Svenska som andraspråk*. Studentlitteratur AB, Lund
- Harjanne, P. 2006. ”*Mut ei tää oo hei midsommarista!*” ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingfors universitet, Helsingfors
- Hildén, R. 2000. *Att tala bra, bättre och bäst - Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsingfors universitet, Helsingfors
- Iloa, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E., 2016. *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino, Tammerfors
- Kallio, H., Šimko, J., Huhta, A., Karhila, R., Vainio, M., Lindroos, E., Hildén, R. & Kurimo, M., 2017 *Towards the phonetic basis of spoken second language assesment: temporal features as indicators of perceived proficiency level*. I Kuronen, M., Lintunen P., & Nieminen T., (red). 2017 *Näkökulmia toisen keilen puheeseen – Insights into second language speech*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017 No 10
- Kara, H. 2007. "Ermutig mich Deutsch zu sprechen" Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä
- Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: Teori och metodik för språkundervisningen*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, Uppsala
- Labov, W. 1972 *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- Lilja, N. 2011. *Keskusteluanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus*. I Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. 2011. *Kieltä tutkimassa - tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura, Tammerfors.

Lindberg, I. 1998. *Interaktion med fokus på form*. I: Møller, J., Quist, P., Holmen, A. & Jørgensen, J-N.(red) *Nordiske sprog som andetsprog*. Københavnstudier i tosprogethed 30. Danmarks Lærerhøjskole, Köpenhamn

Linell, P. 1982. *The Written Language Bias in Linguistics*. Sic 2 Linköping universitet, Linköping

Magnusson, U. 2013. *Skrivande på ett andraspråk* I Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red). 2013. *Svenska som andraspråk*. Studentlitteratur AB, Lund

McNeill, D. 1987 *Psycholinguistics* Harper & Row, New York

Mustaparta, A-K. 2015 *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen* Utbildningsstyrelsen, Helsingfors

Nurmi, L. 2017. *Yo-kokeeseen mullistus: Kielten suulliset kokeet osaksi tutkintoa – saksasta voi puhua laudaturin*. Aamulehti, Helsingfors
<https://www.aamulehti.fi/uutiset/yo-kokeeseen-mullistus-kielten-suulliset-kokeet-osaksi-tutkintoa-saksasta-voi-puhua-laudaturin-200460434/> (Hämtad: 7.1.2019)

Nyberg, R. & Tidström, A. (red). 2012. *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Studentlitteratur AB, Lund

Olofsson, M. & Sjöqvist, L. 2013 *Bedömning i svenska som andraspråk* I Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red). 2013. *Svenska som andraspråk*. Studentlitteratur AB, Lund

Paastela, K. 2017. *Yo-tutkintoa halutaan uudistaa – suullinen koe kieliin, kokeiden kesto lyhyemmäksi*. Helsingin uutiset, Helsingfors
<https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/509780-yo-tutkintoa-halutaan-uudistaa-suullinen-koe-kieliin-kokeiden-kesto-lyhyemmaksi> (Hämtad: 7.1.2019)

- Philipsson, A. 2013. *Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv*. I Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red). 2013. *Svenska som andraspråk*. Studentlitteratur AB, Lund
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology – Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage, London
- Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. I *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. 10, No. 1-4
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. (Hämtad 22.3.2019)
- Takala, S. 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä
- Thorén, B. 2009. *Rätt betoning gör dig förstådd*. Språktidningen No 1/2009
<http://spraktidningen.se/artiklar/2009/02/ratt-betoning-gor-dig-forstadd> (Hämtad 22.3.2019)
- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli - suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaan kirjapaino, Loimaa
- Tornberg, U. 2005. *Språkdiradik*. 3 upplaga. Gleerups Utbildning AB, Malmö
- Tossavainen, H. 2016. *Kielitestien eettisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta*. I Huhta, A. & Hildén, R. (red). *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 No. 9
- Undervisnings- och kulturministeriets utgavor 2017. *Gaudeamus igitur – Ylioppilastutkinnon kehittäminen*. Undervisnings- och kulturministeriet, Helsinki
- Undervisnings- och kulturministeriet 2017. *Arbetsgrupp föreslår reformer i studentexamen*.
 Notis
https://minedu.fi/sv/artikel/-/asset_publisher/tyoryhman-ehdotukset-tyoryhman-ehdotukset
https://minedu.fi/sv/artikel/-/asset_publisher/tyoryhman-ehdotukset-tyoryhman-ehdotukset (Hämtad: 8.2.2019)

Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk 1 – andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm

Westerlund, T. 2017. *Uppgraderad studentexamen*. Hufvudstadsbladet, Helsingfors
<https://www.hbl.fi/artikel/uppgraderad-studentexamen/> (Hämtad: 7.1.2019)

Ylönen, S. 2000 *Kommunikationsstrategier i inläraarspråket*. Pro-Gradu avhandling, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä

Yli-Renko, K. 1989. *Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa*. Helsingfors universitet, Helsingfors

Bilaga 1 Färdighetsnivåer enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use> (Hämtad 24.3.2019)

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/ herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he / she needs to, though he /she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.

Bilaga 1 Färdighetsnivåer enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use> (Hämtad 24.3.2019)

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
A1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then".

Bilaga 2 Transkriberingsnyckel

	Transkriberingsnyckel efter Lilja (2011)
?	stigande intonation i slutet av en prosodisk helhet
<u>ord</u>	betonat ord
>ord<	snabbare tal
<ord>	långsammare tal
/o/	uttalat som
a:::n	förlängt ljud/ord
(ord)	otydligare ord
[ord]	överlappande tal
ORD	högre röststyrka
(.)	mikropaus (under 0.2 sekunder)
(1.5)	paus där längden är markerat
or-	avbrutet ord
((beskrivning))	vår egen kommentar
ha ha	skratt
or(h)d(h)	skratt i tal
(-)	oidentifierat ord
(--)	oidentifierad sats
(*)	icke-språklig handling

Bilaga 3 Uppgift för samtalet i studien (för informanter)**Tehtävä oppilaille pareittain:**

Kerro itsestäsi ruotsiksi parillesi.

Voit esimerkiksi kertoa...

- perheestäsi
- harrastuksistasi
- mistä pidät ja et pidä
- lempiruoka/-väri/-eläin/-kouluaine. Miksi?

Reagoi parisi kertomaan, esim. kysymällä kysymyksiä.

Bilaga 4 Uppgift för samtalet i studien (med anvisningar för forskaren)**Tehtävä oppilaille pareittain:**

Kerro itsestäsi ruotsiksi parillesi.

Voit esimerkiksi kertoa...

- perheestäsi
- harrastuksistasi
- mistä pidät ja et pidä
- lempiruoka/-väri/-eläin/-kouluaine. Miksi?

Reagoi pari kertomaan, esim. kysymällä kysymyksiä.

Ohjeistus:

Saa kysyä kysymyksiä.

Saa kommentoida.

Saa auttaa paria.

Saa puhua vapaasti.

Ei tarvitse välittää kieliopista.

Havainnointikohteena ei ole ruotsin kielen taito vaan vuorovaikutustilanne.

Tämä ei ole koe!

Tilanne videoidaan, mutta videota ei näytetä muille ja se hävitetään käytön jälkeen.

Kaikki informantit pysyvät anonyymeinä.

Muita huomioita:

Montako vuotta/kurssia ruotsia olet lukenut?

Oletko opiskellut muita kieliä? Kuinka kauan?

Onko suomi äidinkielesi?

Ei erikseen sanota, että suomea saa käyttää yksittäisissä kohdissa.

Yritetään olla puuttumatta testitilanteeseen.

Keskiverto-oppilaita (~8 keskiarvo)

Introvertti/ekstrovertti?

Toinen videoi, toinen havainnoi ja ohjeistaa

Pilottitehtävä

Bilaga 5 Bilder för sjätte- och nionde klass



Viidennen luokan lukujärjestys lukuvuonna 2015-2016					
	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8.15-9.00				Fysiikka-kemia 5	Matematiikka 5
9.15-10.00	Matematiikka 5			Matematiikka 5-6	Kuvataide 5-6
10.15-11.10	Äidinkieli 5-6 (lukutunti, Anna-Majja)	Biologia-maantieto 5-6	Äidinkieli 5-6	Musiikki 5-6	Kuvataide 5-6
11.25-12.10	Äidinkieli 5-6	Matematiikka 5-6	Musiikki 5-6 (Sirpa)	Kuvaamataito 5 / Historia 6	Äidinkieli 5-6
12.25-13.10	Englanti 5 (Pia)	Liikunta 5-6 (Jari)	Käsityöt 5-6 (Anna-Majja ja Jari)	Englanti 5 (Pia)	Biologia-maantieto 5
13.10-13.55	Historia 5	Liikunta 5-6 (Jari)	Käsityöt 5-6 (Anna-Majja ja Jari)	Uskonto 5 (Pia)	

yht. 24 tuntia